

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Individualizovaná podpora žáků s PAS v období základní školní docházky

Individualized support of pupils with ASD in education

Bc. Markéta Skalová, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N SPG-VZ (7504T277, 7504T303)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Individualizovaná podpora žáků s PAS v období základní školní docházky potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

Poděkování

Poděkování patří panu PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D., za cenné rady, metodické a odborné vedení a pomoc při realizaci této diplomové práce. Poděkování patří také pedagogům a rodičům žáků, kteří mi ochotně poskytli rozhovor.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na individualizaci vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v období základní školní docházky. Diplomová práce je rozdělena na dvě části: část teoretickou a praktickou. V teoretické části práce jsou popsány a definovány poruchy autistického spektra, a to dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův a Rettův syndrom a Dezintegrační porucha v dětství. Teoretická část práce je také zaměřena na principy a metody využívané ve vzdělávání žáků s PAS. V teoretické části jsou také popsána podpůrná opatření, která úzce souvisejí se vzděláváním žáků s poruchami autistického spektra. Praktická část této diplomové práce se věnuje především na vzdělávání žáků s PAS v rámci povinné distanční výuky, která nastala v důsledku epidemie šíření onemocnění COVID-19. Teoretická část této diplomové práce využívá výzkumnou metodu kvalitativního výzkumu. Jako výzkumná strategie ke zpracování kvalitativního výzkumu byla využita strategie polostrukturovaných rozhovorů. Cílem praktické části bylo odpovědět na výzkumné otázky, které se dotýkají problematiky individualizace výuky žáků s PAS v rámci běžné prezenční výuky, a především v rámci povinné distanční výuky.

KLÍČOVÁ SLOVA

poruchy autistického spektra, individualizace vzdělávání, podpůrná opatření, principy a metody vzdělávání žáků s PAS

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the individualization of the education of pupils with autism spectrum disorder in the education. The diploma thesis is divided into two parts, a theoretical and practical part. The theoretical part of the thesis describes and defines autism spectrum disorders, namely childhood autism, atypical autism, Asperger's and Rett's syndrome and disintegration disorder in childhood. The theoretical part of the work is also focused on the principles and methods used in the education of pupils with ASD. The theoretical part also describes support measures that are closely related to the education of students with autism spectrum disorders. The practical part of this diploma thesis is focused mainly on the education of pupils with ASD in compulsory distance education, which occurred as a result of the epidemic of the spread of COVID-19. The theoretical part of this diploma thesis uses the research method of qualitative research. The strategy of semi-structured interviews was used as a research strategy for the processing of qualitative research. The aim of the practical part was to answer research questions that touch on the issue of individualization of teaching pupils with ASD in the framework of regular full-time teaching, and especially in the framework of compulsory distance learning.

KEYWORDS

Autism spectrum disorder, individualization of education, support measures, principles and methods of education of pupils with ASD

Obsah

Úvod	7
Teoretická část.....	9
1 Poruchy autistického spektra	9
1.1 Dětský autismus	11
1.2 Atypický autismus	16
1.3 Aspergerův syndrom.....	18
1.4 Rettův syndrom.....	23
1.5 Dezintegrační porucha v dětství	27
2 Vybrané principy a metody ve vzdělávání žáků s PAS.....	30
2.1 Strukturované učení	32
2.2 TEACCH program	36
2.3 Komunikační strategie	37
3 Podpůrná opatření v rámci vzdělávání žáků s PAS.....	40
3.1 Individuální vzdělávací plán	44
3.2 Asistent pedagoga	45
3.3 Organizace výuky	47
3.4 Modifikace výukových metod a forem práce	47
3.5 Pedagogická intervence a předmět speciálně pedagogické péče	48
3.6 Pomůcky	49
3.7 Úprava obsahu vzdělávání	50
3.8 Hodnocení	51
3.9 Jiné formy přípravy na vyučování	51
3.10 Podpora sociální a zdravotní	51
3.11 Práce s třídním kolektivem.....	52

3.12	Úprava prostředí.....	52
	Praktická část.....	54
4	Metodologie výzkumu.....	54
4.1	Cíl výzkumu.....	54
4.2	Výzkumné otázky	55
4.3	Výzkumná strategie	56
4.4	Výzkumná metoda	56
4.5	Realizace výzkumného šetření.....	58
4.6	Interpretace zjištěných dat	64
4.7	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	71
5	Shrnutí hlavních poznatků a diskuse	74
	Závěr.....	76
	Seznam použité literatury	78
	Internetové zdroje	79
	Seznam příloh	81

Úvod

Tématem této diplomové práce je individualizovaná podpora žáků s PAS v období základní školní docházky. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí, do části teoretické, která poskytuje ucelený vhled nejen do problematiky poruch autistického spektra, ale popisuje také poznatky týkající se principů a metod a využití podpůrných opatření při vzdělávání žáků s PAS, a do části praktické, ve které jsou popsány především poznatky pedagogických pracovníků a rodičů dětí s PAS.

V první kapitole jsou přiblíženy poruchy autistického spektra. Popsán bude dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom a dezintegrační porucha v dětství. Popis těchto poruch zahrnuje definici dle Mezinárodní klasifikace nemocí a deskripci základních symptomů a charakteristik v oblastech psychopatologie a nástup, sociální interakce, komunikace a hra, chování a zájmy a komorbidita a prognóza.

Druhá kapitola s názvem Vybrané principy a metody ve vzdělávání žáků s PAS nabídne přehled principů a vybraných metod ve vzdělávání žáků s PAS. Mezi vybrané metody ve vzdělávání se řadí Strukturované učení, TEACCH program, nedílnou součástí jsou také komunikační strategie.

Třetí kapitola v teoretické části této diplomové práce nabízí přehled a přiblížení do problematiky poskytování podpůrných opatření žákům s poruchami autistického spektra. Tato kapitola nabízí stručnou deskripci vybraných podpůrných opatření a jejich možnost využití v rámci individualizované podpory žáků s PAS.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na individualizovanou podporu při vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v rámci povinné distanční výuky a s tím souvisejícími změnami, které museli být zavedeny v rámci školního i rodinného prostředí u pěti vybraných žáků z různých škol a obcí. Cílem praktické části diplomové práce je analýza individualizované podpory žáků s poruchami autistického spektra a jejich proměnami v rámci distanční výuky, která byla povinně zavedena s ohledem na epidemiologickou situaci v souvislosti s onemocněním COVID-19. Praktická část diplomové práce využívá kvalitativní strategie výzkumu. Metodou výzkumu byl stanoven

polostrukturovaný rozhovor s odborníky v oblasti základního vzdělávání a s rodiči v oblasti rodinné.

Teoretická část

1 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra lze definovat jako skupinu vývojových poruch a jsou charakteristické narušením komunikační dovednosti, sociálního myšlení, vnímání a exekutivních funkcí.

V důsledku výše uvedených charakteristik dochází u jedince ke komplikacím v běžném životě a také dochází ke snižování adaptačních schopností jedince. Člověk s diagnostikovanou poruchou autistického spektra ovlivňuje své blízké okolí. Představuje nesmírnou psychickou zátěž pro rodinu a vliv dopadá také na sociální a společenskou rovinu v okolí jedince.

Termín spektrum dle Adamuse „vyjadřuje skutečnost, že symptomatika i míra postižení jsou velmi různorodé, a to od těžkých forem, které vyžadují v dospělosti prakticky celodenní péči, po jedince, kteří žijí samostatně, zakládají vlastní rodiny a stávají se rodiči.“¹

Z pohledu Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) lze poruchy autistického spektra definovat jako onemocnění, které se řadí mezi neurovývojová onemocnění na neurobiologickém podkladě. Řadí se k nejtěžším poruchám mentálního vývoje dětí a jsou vždy trvalého charakteru. Klasifikace WHO řadí poruchy autistického spektra mezi takové poruchy, které mají pervazivní charakter, a zasahují tak všechny složky osobnosti jedince v mnoha oblastech a do hloubky.²

Thorová uvádí, že porucha autistického spektra je „vrozená porucha některých dosud ne přesně známých mozkových funkcí,“³ což jedinci nedovoluje zcela porozumět situacím, které prožívá. Dítě má narušen duševní vývoj v oblasti komunikace, sociálního chování, představivosti a i v oblasti vnímání. Pokud byla osobě diagnostikována některá z poruch

¹ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 11

² ROTH, I., BARSON, Ch., et al. 2010, LAWSON, W. 2008, HOWLIN, P. 2005. Cit. podle BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6., str. 11

³ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., str. 31

autistického spektra, v určité míře vykazuje stereotypní, strohé a nutkavé jednání. U mnoha dětí se v důsledku poruchy autistického spektra rozvinou zvláštní zájmy.

Poruchy autistického spektra nevykazují stejnou frekvenci symptomů a stupeň poruchy může být u každého jedince odlišný. Dle K. Thorové se jedná o heterogenní symptomatiku.⁴

Opekarová uvádí, že pro poruchy autistického spektra je charakteristická variabilita symptomů a také projevů: „Specifika projevů autistické poruchy je značně variabilní a taktéž se mění v průběhu vývoje dítěte.“⁵

Z důvodu výše uvedené variability symptomů i projevů se poruchy autistického spektra posuzují a diagnostikují ve třech oblastech. Je to oblast sociální interakce, oblast komunikace a oblast představitosti, zájmu a hry. Tato kritéria se v literatuře označují pod termínem triáda symptomů.

Narušení oblasti sociální interakce a sociálního chování ovlivňuje rozvoj, chování i učení jedince. Děti s narušenou sociální interakcí nerozumí neverbálnímu chování a neprojevují se u nich běžné sociální kontakty typické pro daný věk. Nerozumí výrazu obličeje, nereagují na vstřícná gesta nebo doteky ostatních. Typickým projevem je vyhýbání se očnímu kontaktu nebo využívání ruky druhé osoby k označení (sáhnutí) předmětu. Toto narušení má však u každého jedince s PAS jinou míru.⁶

Druhou oblastí z triády symptomů je narušená oblast komunikace. Toto narušení oblasti komunikace je typické neschopností nebo neodpovídající interakcí s vrstevníky. Nedostatky v komunikaci jsou však opět různého charakteru, především dle dosažené úrovně řeči. Vyjadřování se pomocí slov a řeči neodpovídá mentálnímu věku jedince, a naopak projevy neverbální komunikace jsou využívány s omezením nebo mohou i zcela chybět. Jedinec s poruchou autistického spektra nedovede rozklíčovat neverbální vyjadřování emocí u

⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

⁵ OPEKAROVÁ, Olga, ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologická diagnostika u žáků s poruchami autistického spektra ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-16-X., str. 6

⁶ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str 38

druhých a nedovede je pochopit. U verbálního projevu osob s PAS se velmi často setkáváme s repetitivními a ritualizovanými vzorci řeči či s vlastním slangem.

Oblast představivosti, zájmu a hry a její narušení je charakteristické opakujícími se vzorci chování a omezeným okruhem zájmů. Dítě vyhledává předvídatelnost v činnostech a upíná se na stereotypní činnosti. U jedinců s PAS je typické silné myšlenkové zaujetí pro konkrétní téma nebo činnost. Toto zaujetí je doprovázeno přilnutím a neodbytností. U dětí se mohou projevit nestandardní zacházení s hračkami a předměty.⁷

1.1 Dětský autismus

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10 2021) označuje dětský autismus kódem F84.0 a uvádí dětský autismus jako „typ pervazivní vývojové poruchy, která je definována:

- přítomností abnormálního nebo porušeného vývoje, manifestujícího se před věkem tří let, a
- charakteristickým typem abnormální funkce všech tří oblastí psychopatologie, kterými jsou reciproční sociální interakce, komunikace a opakující se omezené stereotypní chování.

K těmto specifickým diagnostickým rysům dále přistupuje běžně škála dalších nespecifických problémů, jako fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti (temper tantrum) a agrese namířená proti sobě.“⁸

Psychopatologie a nástup

Dětský autismus je typický psychopatií v oblasti sociálních vztahů, řeči (jazyka) a komunikace. U dětského autismu se také objevují prvky abnormálního chování, zvláštních

⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

⁸ *Mezinárodní klasifikace nemocí: MKN-10 2021* [online]. [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>

her a zájmů.⁹ Závažnost poruchy, její stupeň, je různé škály. Porucha může být mírné formy až po formu těžkou.¹⁰

Dětský autismus se může v některých případech podobat mentální retardaci, protože může být doprovázen narušením kognitivních funkcí. Nevyvrací to však skutečnost, že je některým jedincům s diagnózou dětského autismu diagnostikována současně také mentální retardace. Komorbidita dětského autismu s diagnózou mentální retardace se vyskytuje poměrně často.

U dětského autismu platí, že mezi jedinci mohou být velké individuální rozdíly a některé projevy či symptomy nemoci se nemusí u konkrétního jedince vyskytnout.¹¹

V pozdějším věku se zájem osob s autismem obrací na netvořivé, neobvyklé a omezené zájmy, při kterých využívají především paměť mechanickou. Využívání mechanické paměti může v některých případech dosáhnout výjimečného stupně, kdy jedinec memoruje nezáživné údaje – telefonní čísla, názvy zastávek v jízdních řádech nebo samotné celé jízdní řády. Může se vyskytovat také schopnost dosahovat složitých početních úkonů zpaměti nebo věrná reprodukce (hudby, malířská).¹²

Typickým projevem jsou také stereotypní pohyby a vzorce chování. Jedná se o vícekrát opakované pohyby, které nemají účel. Nejčastěji se vyskytuje máchání rukama, hraní si s prsty nebo kývání celým tělem.

Nástup dětského autismu mohou značit abnormality v chování, při hraní her nebo zvláštní či neobvyklé zájmy. Jedinci trpící dětským autismem mají zájem především o předměty, které jsou lesklé, třpytivé nebo točivé. „Nevyskytuje se u nich tzv. námětová, rolová hra, při níž si psychicky zdravé děti přehrávají role dospělých“.¹³

⁹ HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

¹⁰ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

¹¹ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.

¹² HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

¹³ Tamtéž, str. 110

Pro diagnostikování dětského autismu je podstatné, aby byl nástup symptomů před dovršeným 3. rokem věku dítěte. Symptomy se obvykle objevují již dříve, než dítě dovrší třetí rok věku. Obvykle rodiče zaznamenávají vývojové abnormality již během druhého roku věku dítěte.

Nástup příznaků se může projevovat dvěma druhy. Častější nástup příznaků je postupný a nenápadný rozvoj autistických deficitů. Méně častá je tzv. autistická regrese, která je charakteristická obratem zpět. Dítě může ztrácet (úplně i částečně) již získané a osvojené dovednosti, a to především v oblasti řečových schopností, sociálního chování, nonverbální komunikace a v některých případech může dojít i ke ztrátě kognitivních schopností.¹⁴

Sociální interakce

Narušené sociální interakce se u jedinců, kteří jsou postiženi dětským autismem, projevují již v raném věku dítěte a jsou typické například nezájmem o lidské hlasy a doteky. Tento nezájem některé rodiče mylně vede k domněnku, že je jejich dítě sluchově postižené.

Děti v pozdějším (kojeneckém) období děti nevyhledávají oční kontakt a spíše se mu dokonce vyhýbají. Dle V. Nývltové nevyhledávání očního kontaktu souvisí s nezájmem o svět lidí. „Tato zvláštnost v jejich chování zpravidla přetrvává i u funkčních autistů do dospělého věku. Pro některé dospělé autisty je doslova překvapením, když se dozvědí, že se jiní lidé běžně dorozumívají očima.“¹⁵

Děti s dětským autismem nevytvářejí typické citové přilnutí (attachment) k matce ani dalším osobám ve své těsné blízkosti. S chybějícím citovým přilnutím souvisí také fakt, že „málokdy projevují strach z odloučení od blízké osoby nebo strach z cizích lidí.“¹⁶

Jako kvalitativní narušení sociální interakce lze uvést nezájem o kontakt s ostatními dětmi a dospělými. Nezájem se také může projevovat ve slabé, nebo dokonce žádné reakci (odpovědi) na emoce osob v okolí. Projevuje se také aktivní odmítání tělesného kontaktu (brání se, křičí). Toto odmítání tělesného kontaktu není pouze u osob, které dítě nezná, ale

¹⁴ HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

¹⁵ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3., str. 108

¹⁶ HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6., str. 36

také u osob velmi blízkých. S výše uvedenými projevy dětského autismu souvisí také neopětování emoční reakce. „Nápadné je rovněž špatné používání sociálních signálů a slabá integrace sociálního, emočního a komunikačního chování.“¹⁷ Není však pravdou, že u dětského autismu jedinci neprojevují žádné emoce. Projevování emocí je velmi těsně spojeno s jejich momentální náladou a vnitřním pocitem. Projevy emocí nebývají reakcí na emoce plynoucí od ostatních z okolí, ale jedná se spíše o reakci na jejich individuální pocit.¹⁸

Narušení sociální interakce se u jedinců s dětským autismem projevuje také nevyhledáváním přítomnosti druhých a v nenavazování vztahů. Nemají potřebu sdílet své činnosti a pocity. Pokud jedinec s dětským autismem naváže kontakt, jedná se především o potřebu z racionálních či účelových důvodů.¹⁹

Komunikace a hra

Komunikace je u dětí s dětským autismem také velmi specifickou kapitolou. V rámci verbální komunikace jsou patrné nedostatky u většiny jedinců. Vývoj řeči bývá opožděn a v některých případech se u jedince řeč vůbec nerozvine. „Pokud začnou mluvit, pak zpravidla zcela chybí fáze broukání a žvatlání, rovnou vysloví první slovo.“²⁰

V případě rozvinutí bývá řeč velmi nápadná a spíše podivná či zvláštní. Řeč může připomínat hlas robota, a to především z důvodu monotónnosti, chybějícího přízvuku a emocí. V řeči se vyskytují echolálie – opakování slov vyslovených jinou osobou, bez pochopení významu. Typickou je také záměna zájmen, kdy se například dítě označuje zájmenem on (ona) místo já. Celkově „řeč nese malý komunikativní význam, charakteristická je nedostatečná vzájemnost v běžném rozhovoru a snížená přizpůsobivost jazykového vyjadřování.“²¹

¹⁷ HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6., str. 37

¹⁸ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogii*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.

¹⁹ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogii*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.

²⁰ Tamtéž, str. 109

²¹ HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6., str. 37

Neverbální komunikace je na velmi nízké úrovni až zcela zaniklá či nerozvinutá. Neverbální komunikaci jedinci s dětským autismem nechápou a nerozumí jí. Jedinec tak nemůže pomocí neverbálních projevů nahrazovat nebo alespoň doplňovat nižší úroveň verbální komunikace, jako je to u osob bez vývojového postižení. Gestikulace je také potlačená nebo zcela chybí. Nedovedou zcela využívat mimiku obličeje, a nereagují tak na okolní podněty. U druhých lidí mimiku a neverbální komunikaci neregistrují a neorientují se dle ní.

Narušena je také fantazie a s tím související tvořivost, která obvykle bývá také na nízké úrovni. Hra u dětí s dětským autismem je opět specifická. Děti v mnoha případech nevyužívají hračky k účelu, pro který jsou určeny. Charakteristické je stereotypní soustředění se na jeden detail hračky, především na případnou nefunkční část.

Chování a zájmy

V chování a zájmech jedinců s dětským autismem má prioritu řád a stabilita. Vyžadováno je dodržování konkrétních a přesně určených rituálů, které nemusí mít funkční smysl. Jako problematická, až zcela nemožná se může zdát změna v prostředí jedince nebo v jeho zvycích. Děti mohou trvat na tom, aby se postupovalo přesně dle způsobu, který stanovily nebo si již osvojily, případná změna může vést k abnormální reakci.

Nepřiměřené reakce se mohou vyskytovat také na výrazné podněty: „běžné zvuky (např. hluk vysavače), pachy či chuť potravy. Naopak bývají zvýšeně odolní vůči bolesti, a to může vést až k neopatrnému, sebezraňujícímu chování či dokonce sebepoškozování.“²²

V nepohodlí nebo ve stresových situacích se jedinci trpící dětským autismem mohou uklidňovat pomocí stereotypních pohybů. Jedná se o volní a opakující se pohyby. Pohyby mohou být jen u prstů či rukou, ale jedinec může také pohybovat celým tělem. Často se vyskytuje také typické máchání rukama při radosti nebo nadšení. Tyto pohyby pomáhají uvolnit napětí.

Zájmy dětí s dětským autismem jsou v mnoha případech specifické, odlišné nebo neobvyklé. Velmi často se vyskytuje zájem o neživé a mechanické předměty. Jedinci obvykle využívají spíše mechanickou složku paměti.

²² HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6., str. 37

Komorbidity a prognóza

Jako velmi často v literatuře uváděná komorbidity psychiatrická je mentální retardace (50 – 75% případů)²³ a jako neurologická komorbidity je pak uváděna epilepsie.

Prognóza dětského autismu je závislá na celkové míře adaptability jedince, „vrozené dispozice týkající se poruchy, raná péče a kvalita vzdělávacího programu, ve kterém bylo dítě umístěno.“²⁴ V adolescenci lze sledovat zhoršení behaviorálních projevů a v menší míře lze také sledovat zlepšení jednotlivých symptomů. V dospělosti však stále přetrvávají obtíže v sociálních interakcích.

1.2 Atypický autismus

Atypický autismus je v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) označován kódem F84.1 a definován jako: „Typ pervazivní vývojové poruchy, která se odlišuje od dětského autismu buď věkem nástupu, nebo tím, že nesplňuje všechny tři skupiny požadavků pro diagnostická kritéria. Tato podpoložka by měla být použita tam,

- kde je abnormální až porušený vývoj až po třetím roku věku
- a kde není dostatečně průkazná abnormalita v jedné nebo ve dvou ze tří oblastí psychopatologie považované pro diagnózu autismu (porucha reciproční sociální interakce, porucha komunikace a opakující se omezené stereotypní chování)
- i přes přítomnost abnormalit v jiných oblastech.

Atypický autismus vzniká často u výrazně retardovaných jedinců a jedinců s těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči.“²⁵

²³ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 23

²⁴ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., str. 181

²⁵ *Mezinárodní klasifikace nemocí: MKN-10 2021* [online]. [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.1>

Atypický autismus se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy nespecifikované. Ve většině případů bývá atypický autismus diagnostikován po ukončeném třetím roce života dítěte. Atypický autismus je ze všech poruch autistického spektra nejobtížněji diagnostikován.

„Kategorie atypický autismus vznikla z praktické potřeby diagnostikovat osoby vyznačující se typickými autistickými projevy, avšak nenaplňující zcela kritéria pro dětský autismus.“²⁶

Velmi problematické je u atypického autismu to, že nejsou zcela vymezeny hranice poruchy a nebyl stanoven ani přesný klinický obraz. Diagnostika je tak velmi obtížná a je velmi závislá na subjektivním odhadu diagnostika.

Atypický autismus je u dětí diagnostikován nejčastěji v následujících případech:

- u dítěte se symptomy autismu objevují až po třetím roce jeho života
- vývoj je narušen ve všech pásmech diagnostické triády, ale symptomy přesně nenaplňují diagnostická kritéria
- v triádě nejsou zastoupeny všechny tři oblasti
- vyskytuje se komorbidita s těžkou až hlubokou mentální retardací²⁷

„V mnoha případech se nejčastěji jedná o děti s těžkými stupni mentální retardace, u nichž se specifické kvalitativní dysfunkce nemohou projevit.“²⁸

Z výše uvedených poznatků můžeme vyvodit, že u jedince s atypickým autismem nemusí být všechny oblasti vývoje narušeny, jako tomu bývá u dětského autismu. U dítěte s atypickým autismem se mohou objevit sociální nebo komunikační dovednosti v normě či nemusí docházet k dodržování stereotypního chování.

²⁶ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 25

²⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., str. 183

²⁸ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 26

1.3 Aspergerův syndrom

V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10 2021) je Aspergerův syndrom (AS) označován kódem F84.5 a dále uvádí, že se jedná o „poruchu nejisté nozologické validity, charakterizovaná

- týmž kvalitativním porušením reciproční sociální interakce, které napodobuje autismus
- současně s opakujícím se omezeným, stereotypním repertoárem zájmů a aktivit.

Liší se od autismu hlavně tím, že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Tato porucha je často spojena se značnou nemotorností. Abnormality mají velkou tendenci přetrvávat do dospívání a dospělosti. V časně dospělosti se občas vyskytují psychotické epizody.“²⁹

Psychopatologie a nástup

Aspergerův syndrom je psychopatologií především v oblasti emocí a neschopností navazovat blízké interpersonální vztahy. Jedinec s Aspergerovým syndromem nedovede pochopit psychický stav druhého člověka a nerozumí abstraktním pojmům, které se vážou k psychickým prožitkům lidí.³⁰

Aspergerův syndrom se vyznačuje zřetelnou dysfunkcí v sociálním chování i komunikaci. Komunikace jedince však není ovlivněna zhoršenými řečovými schopnostmi, ale omezeným interpersonálním i intrapersonálním vývojem. Při porovnání s ostatními poruchami autistického spektra, nebývá u jedince s Aspergerovým syndromem postižen vývoj řeči.

Vývoj jedince s Aspergerovým syndromem je ve většině případů ovlivněn patrnými odchylkami ve vývoji i v chování. Primárně se AS diagnostikuje v mladším školním věku.

Kognitivní vývoj dítěte s Aspergerovým syndromem je běžný a v určitých dílčích rozumových funkcích je nadprůměrný, avšak úroveň rozumového vývoje je nerovnoměrná, a to především v rozvoji jednotlivých složek. Nerovnováha v kognitivních procesech se

²⁹ Mezinárodní klasifikace nemocí: MKN-10 2021 [online]. [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>

³⁰ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.

projevuje především faktem, že někteří jedinci mohou být v konkrétní oblasti považováni za experta a v druhé oblasti naopak budí dojem, že se jedná o jedince se sníženým intelektem.

Jedinci s Aspergerovým syndromem mají v oblibě systematické tabulky, grafy nebo přehledy. To má souvislost s vizuálním myšlením, které mají na velmi dobré úrovni. Vizuální myšlení spočívá ve vybavování si informací z dlouhodobé paměti pomocí zrakových představ, které si při zapamatování spojili s přijatou slovní informací. A velmi obtížně si zapamatuje danou informaci, pokud si jedinec tyto zrakové představy nemůže (nedovede) vytvořit.

„Průměrný až nadprůměrný intelekt u osob s Aspergerovým syndromem na jednu stranu má vliv na úroveň dosaženého vzdělání i úroveň sebeobslužných dovedností, na straně druhé nezaručuje plně samostatný život v dospělosti.“³¹ Jedinci s Aspergerovým syndromem mívají velmi dobrou mechanickou paměť, kterou využívají především pro zapamatování si dat a údajů různého druhu a nadprůměrnou logicko-matematickou inteligenci. Mohou být také velmi zdatní v řečové oblasti. U dětí se může objevovat obliba v hovoření z paměti (recitace). Jedinci s Aspergerovým syndromem ve většině případů lpí na řádu a naučeném a systematickém pořádku.

Sociální interakce

Jedinci, kterým byl diagnostikován Aspergerův syndrom jsou postiženi především v oblasti sociálního chování a interakce. Problém spočívá obvykle v neschopnosti navozování vztahů s druhými. Nedovedou vhodně nonverbálně komunikovat. Charakteristickým rysem jedinců s AS je kamenná tvář. „Nedokáží mluvit a současně v obličeji a hlasu vyjadřovat emoce. Pokud nějaké emoce vůbec prožívají, pak si je u sebe nejsou schopni uvědomit, verbálně je vyjádřit a popsat.“³²

Někteří jedinci nedovedou vyjádřit a porozumět jednoduchým emocím, jako je hněv nebo radost, ani komplexním emočním pocitům (štěstí, hrdost).

³¹ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 29

³² NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3., str. 114

Charakteristickým rysem Aspergerova syndromu je nedostatek empatie a neschopnost pochopení emocí druhého. Jedinci nedokážou pocity druhých rozpoznat ani na základě prvků neverbální komunikace.

Jedinci s Aspergerovým syndromem jsou považováni za sebestředné a zaměřené hlavně na svou osobu. Člověka s AS obvykle nezajímají názory, nápady nebo pocity druhého, a proto ani neklade otázky, které se týkají druhého. Obtížné až nemožné pro jedince s Aspergerovým syndromem je také rozpoznání, pokud jim někdo lže nebo něco předstírá.

Jako problémové se u jedinců s AS vyskytuje řešení problémů, porozumění vtipné historce, nebo pokud mají zpracovat úkol tvůrčím způsobem. Kreativní myšlení se projevuje spíše specifickým způsobem.

U jedinců s Aspergerovým syndromem se může rozvinout postižení v sociálních interakcích, v nedostatku zájmu o interakci s vrstevníky, neuznávání běžných společenských norem a objevuje se sociálně i emocionálně nevhodné chování. Nerozumí společenským pravidlům a v mnoha případech vše chápou doslovně. Problematická je také schopnost vhodně reagovat na nečekané sociální situace.

Komunikace a hra

„Děti s Aspergerovým syndromem nezřídka používají nesouvislé věty a projevují nezájem o témata druhých osob. Nezajímá je názor ani reakce posluchače. Vyžadují užívání slovních rituálů.“³³ U dětí může také docházet k používání velmi formální řeči nebo využívání mechanických vět. Řeč dítěte a později i dospělého jedince obvykle nevystihuje sociální kontext situace. Obvykle si dítě nebo jedinec oblíbí jedno téma. Vyžadují přesné vyjadřování se a trvají na vlastních slovních rituálech.

„Při rozhovoru často začínají mluvit o něčem jiném, odbíhají od tématu, neodpovídají na položené otázky, nedokáží s druhým člověkem vést dialog v pravém slova smyslu, mají sklon k monologu.“³⁴ Vzhledem k nízké sociální reciprocitě může u osob s Aspergerovým

³³ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 29

³⁴ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3., str. 116

syndromem docházet k nevhodnému používání zdvořilostních frází. K problémům také dochází při obrazovém vyjadřování, které v mnoha případech nepochopí. Obrazové vyjádření zpravidla chápou doslovně.

U jedinců s Aspergerovým syndromem se může vyskytovat povrchní, avšak až dokonalý nebo pedantský expresivní jazyk. V řeči se často vyskytuje monotónnost a jednotvárnost. Jedinec málokdy změní hlasitost, výšku nebo rytmus mluvy.

„Samomluva je dalším typickým projevem dětí s AS.“³⁵ Samomluva, která se běžně vyskytuje u většiny dětí se u jedinců s Aspergerovým syndromem vyskytuje i v pozdějším věku.

V rámci neverbální komunikace se někteří jedinci „nedokážou orientovat podle neverbálních signálů, jakou jsou například výrazy tváře či kontext dané situace.“³⁶ Jedinci mají problém s navázáním očního kontaktu, který ani nevyhledávají. Nenavazování očního kontaktu je důsledkem potřeby se „soustředit na jeden informační zdroj, spontánně mohou omezovat přísun vizuálních podnětů, a proto se nedívají“³⁷ do očí. Také nevyhledávají tělesný kontakt s druhou osobou. Osoby s Aspergerovým syndromem mohou být velmi citlivé na doteky. Tato citlivost může zapříčinit, že nenosí určitý druh oblečení nebo se odtahují od druhých.

V rámci hry děti s AS spíše napodobují chování dospělých, než aby se učily nápodobou, jak je tomu obvyklé u psychicky zdravých dětí. V těchto hrách nápodobou se pokouší o napodobování chování a rolí, které souvisejí s výrobou, technologií, opakuji postupy. „Někdy ve hře napodobují chování neživých předmětů (např. napodobují stěrač na autě, varnou konvici apod.).“³⁸

Typický je také nezájem o kontakt s vrstevníky. U jedinců s Aspergerovým syndromem je také obvyklé, že se neradi zapojují do skupinových her.

³⁵ Tamtéž, str. 117

³⁶ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., str. 188

³⁷ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogii*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3., str. 114

³⁸ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogii*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3., str. 115

Chování a zájmy

„Z důvodu nedostatku empatie, jedinci s AS nemají dostatečný cit pro to, co je vhodné či nevhodné říkat druhým lidem. Bez zábran proto pronášejí sice pravdivé, ale netaktní poznámky na adresu druhých lidí.“³⁹ Pokud však jedinec s Aspergerovým syndromem pochopí určité pravidlo chování, do důsledku jeho dodržování vyžaduje.

Chování může narušit neplánovaná změna a v důsledku této změny často dochází k neklidnému nebo rozladěnému jednání jedince. I pro zcela běžné a obvyčejné úkony si někteří jedinci mohou vymýšlet vlastní velmi komplikované postupy, které striktně dodržují.

„Pro tyto osoby je typická motorická neobratnost, mohou se objevit sebevražedné sklony a atypické deprese.“⁴⁰ Uvedená motorická neobratnost má souvislost s vývojem chůze u dítěte. Je obvyklé, že děti s AS se naučí chodit i o několik měsíců později. Mezi motorickou neobratnost se může také řadit těžkopádná chůze, problémy s psaním a veškerých manuálních činnostech, a proto většina jedinců s AS nerada vykonává manuální činnost.

Thorová o zájmech jedinců s Aspergerovým syndromem uvádí, že mají úzký a ulpívavý charakter. „Mezi oblíbené okruhy zájmů patří encyklopedické zájmy, gameboje, dopravní prostředky, počítače a programování, kosmos, vodovodní potrubí, mapy, dopravní značky, vlajky a značky aut.“⁴¹ Jedinec má oblíbenou oblast zájmu takovou, ve které vidí určitý řád či posloupnost. Konkrétní oblasti zájmu jedinec věnuje velmi intenzivní až fanatickou pozornost.

Komorbidity a prognóza

Komorbidity u Aspergerova syndromu může vycházet z dalších psychických poruch. Jako nejběžnější psychologickou komorbiditou bývají uváděny poruchy pozornosti a motorických funkcí. Dále také pohybové a tikové poruchy.

³⁹ Tamtéž, str. 115

⁴⁰ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 29

⁴¹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., str. 188

Prognóza je u mnoha jedinců s AS ne zcela příznivá. Mnozí jedinci nedovedou obstát na trhu práce, v obstarávání si základních potřeb či ve vedení domácnosti. Najdou se však i některé osoby s Aspergerovým syndromem mohou v dospělosti vést zcela samostatný život.

1.4 Rettův syndrom

Rettův syndrom je v MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí) uveden pod kódem F84.2. Definován je jako „stav až dosud zjištěný pouze u dívek s obvyklým nástupem ve věku 7-24 měsíců. Po období časného vývoje, probíhajícího normálně, se objevuje

- částečná nebo pozvolná ztráta řeči a porucha obratnosti při chůzi a užívání rukou,
- současně se zástavou růstu hlavy.
- Ztráta účelných pohybů rukou, stereotypní krouživé pohyby rukou a spontánní hyperventilace jsou charakteristické.
- Je zastaven vývoj hraní a vývoj sociální, ale sociální zájmy mají tendence se udržovat.
- Ataxie trupu a apraxie se začíná vyvíjet od čtyř let a často následují choreoatetoidní pohyby.

Téměř vždy je výsledkem těžká mentální retardace.“⁴²

A	Prenatální a perinatální období je zdánlivě normální, zdánlivě normální je i psychomotorický vývoj během prvních 5 měsíců a obvod hlavy při narození je rovněž normální.
B	Dochází ke zpomalení růstu hlavy mezi 5 měsíci a 4 lety a ke ztrátě získaných funkčních manuálních dovedností mezi 5 a 30 měsíci, což je zároveň spojeno s komunikační dysfunkcí, zhoršenou sociální interakcí a chabě koordinovanou (nestabilní) chůzí a/nebo pohyby trupu.

⁴² Mezinárodní klasifikace nemocí: MKN-10 2021 [online]. [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.2>

C	Je těžce postižena expresivní a receptivní řeč a dochází k těžké psychomotorické retardaci.
D	Dochází ke stereotypním pohybům rukou kolem střední osy (jako je např. kroutivé svíráání rukou nebo „mycích“ pohybů rukou) v době, kdy se objevila ztráta účelových pohybů rukou nebo později.

Tabulka č. 1 Kritéria MKN-10 pro Rettův syndrom⁴³

Psychopatologie a nástup

Příčinou Rettova syndromu je s největší pravděpodobností mutace genu MECP2, na distálním dlouhém raménku chromozomu X. „Vyskytuje se pouze u žen, jeho prevalence je popisována 6-7/100 000 dívek.“⁴⁴

Vývoj jedince s Rettovým syndromem je asi do 5 měsíců jeho života v normě. Nevyskytují se žádné známky psychické poruchy. Jedinec si osvojuje řeč i psychomotorické dovednosti, jako normálně vyvíjející se dítě. Zlom a první příznaky mohou rodiče pozorovat od 5 měsíce života až do 4 let věku dítěte. Následuje postupné zhoršování stavu.

Existuje velká proměnlivost jak kvalitativních, tak kvantitativních projevů syndromu, které postihují psychické, motorické i somatické funkce.

Mezi projevy se řadí zpomalování růstu hlavy, zhoršování koordinace při chůzi a pohyblivost trupu. Dochází také ke ztrátě kognitivních schopností a již osvojených psychomotorických dovedností.⁴⁵

U dívek s Rettovým syndromem se mohou také objevovat komplikace spojené s dýcháním. Vyskytuje se nepravidelné dýchání, hyperventilace, apnoe nebo zadržování dechu.

⁴³ OŠLEJŠKOVÁ, Hana. *Poruchy autistického spektra: poruchy vyvíjejícího se mozku*. Pediatrie pro praxi [online]. 2008, 9(2) [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2008/02/03.pdf>

⁴⁴ HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6., str. 52

⁴⁵ NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3., str. 112

Thorová průběh nemoci rozdělila do celkem 6 fází:

- Období normálního vývoje (0 – 12 měsíců)
- Objevení prvních symptomů (6 – 18 měsíců)
- Období vývojové regrese (1 – 4 roky)
- Období relativní stabilizace (4 roky - školní věk)
- Období pozdějšího zhoršení motorických funkcí (5 – 25 let)
- Období dospívání a dospělosti⁴⁶

Období normálního vývoje je charakteristické běžným vývojem dítěte, není patrný narušený vývoj. Růst a vývoj dítěte je v normě, jedinci dovedou uchopovat předměty, usmívat se a mohou vyslovovat také jednoduchá slova.

Ve druhém období se začínají objevovat první příznaky syndromu – zpomalení růstu hlavy. Zpomaluje se také motorický vývoj, schopnost soustředění a navozování očního kontaktu. Může docházet k prvnímu výskytu stereotypních pohybů rukou.

Třetí období je charakteristické postupnou ztrátou naučených dovedností. Zhoršuje se také verbální i neverbální komunikace. Činnost rukou přestává být řízenou a dochází ke spontánní pohybum (tleskání, klepání, mnutí, ...) a ve třetím roku věku dítěte dochází ke ztrátě schopnosti úchopu. Období prudkého střídání nálad. Dochází také ke zhoršení schopnosti chůze a k rozvoji problémů s dýcháním (zadržování dechu, výpadky, hyperventilace).

V období relativní stabilizace se rozvoj symptomů postupně uklidňuje, může však docházet k rozvoji obtíží v motorice a deformaci páteře (skolióza, kyfoskolióza). Lepší se úchopové schopnosti, ale stále jsou spíše nepřesné. Jedná se o období, kdy dívky vyžadují společnost a rády se zapojují do různorodých aktivit.

Po období stabilizace dochází naopak k období zhoršení motorických funkcí. V tomto období dochází k ochabování svalů a zhoršování chůze.

Sociální interakce

⁴⁶ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., str. 213 -214

Dívky s Rettovým syndromem sociální kontakt vnímají diferenciovaně, dokáží tedy rozlišovat osobu blízkou a cizí a jejich sociální interakce je do značné míry ovlivněna výběrovými sympatiemi.

„Po překonání deteriorační fáze, kdy je zájem o sociálně – komunikační aktivity velmi chudý (obvykle 18 – 48 měsíců, max. do 8 let), se stávají dívky s Rettovým syndromem vyloženě společenské.“⁴⁷

Jedinci s Rettovým syndromem obvykle vyhledávají společnost a mají vysoké sociální citění. Dovedou navazovat oční kontakt a dovedou používat také sociální úsměv. Dovedou porozumět vtipu, ale jsou velmi citlivé na kritiku. Dívky s Rettovým syndromem mají, na rozdíl od jedinců s dětským nebo atypickým autismem, rády fyzický kontakt a fyzický kontakt spíše vyhledávají.

Komunikace a hra

Verbální i neverbální komunikace je u dívek s Rettovým syndromem narušena vlivem multifunkčního postižení. Majoritní část dívek s Rettovým syndromem nedovede mluvit – používat řeč. Z důvodu postižení rukou, není možné využívat znakování, ukazování. Komunikace proto nejčastěji probíhá pomocí piktogramů nebo obrázků. Jako vhodná se také jeví metoda očního odkazu. „Vzhledem k úrovni myšlení se jeví jako nejvhodnější barevné terče. Ve chvíli, kdy dívka pochopí systém, se otevírají v oblasti komunikace naprosto nové možnosti.“⁴⁸

Pokud se u některé dívky s Rettovým syndromem rozvine řeč, je obvykle využíváno pouze několik slov či vět. Postižení Rettovým syndromem má pravděpodobně negativní vliv také na schopnost porozumění komunikace, je však velmi komplikované dosáhnout zjištění, do jaké míry jsou dívky schopny porozumět.

Osoby s Rettovým syndromem mají citlivý nervový systém, a proto je pro některé dívky velmi náročné se soustředit. Jiné mohou dosahovat velmi dobré schopnosti soustředění a spolupráce.

⁴⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., str. 217

⁴⁸ Tamtéž, str. 218

Chování a zájmy

U Rettova syndromu existuje velká variabilita v chování a vyskytuje se velmi časté střídání nálad. „Existují epizody nepřiměřené emoční reaktivity (období plačtivosti, křiku, špatné nálady, strachu až paniky, vzteku včetně agresivních výpadů).“⁴⁹ U dívek s Rettovým syndromem se nevyskytují specifické zájmy, jako u jedinců s dětským autismem nebo Aspergerovým syndromem.

Komorbidita a prognóza

Komorbidita je u Rettova syndromu spojena především s těžkým pervazivním neurologickým postižením. U vysokého počtu žen trpících Rettovým syndromem se objevuje také epilepsie. Rettův syndrom je charakteristický progresivním postupem a jedinci se obvykle dožívají 40 – 50 let. Se syndromem je také spojené vysoké riziko náhlé smrti.⁵⁰

Prognóza je spíše nepříznivá. U drtivé většiny se rozvine nepohyblivost a invalidita.

1.5 Dezintegrační porucha v dětství

Jiná dezintegrační porucha v dětství je v MNK-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí) označena kódem F84.3 a je definována jako „typ pervazivní vývojové poruchy, která je charakterizována tím, že

- po období zcela normálního vývoje následuje trvalá ztráta dříve získaných dovedností v různých oblastech vývoje průběhem několika měsíců.
- Typicky je to doprovázeno ztrátou zájmu o okolí,
- stereotypním motorickým manýrováním a porušenou sociální interakcí a komunikací, podobně jako u autismu.

⁴⁹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., str. 219

⁵⁰ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8

V některých případech může být porucha v určitém spojení s encefalopatií, ale diagnóza by měla být založena na projevech chování.“⁵¹

Psychopatologie a nástup

Dezintegrační porucha v dětství je charakteristická především svým nástupem. Jedinec se před nástupem poruchy vyvíjí zcela normálně, změna nastává mezi 18 měsíci až 4 roky věku dítěte, kdy se začíná objevovat těžká symptomatologie autistického typu. Dochází k regresi a také nástupu těžké mentální retardace.

V případě dezintegrační poruchy v dětství, „se pro diagnózu vyžaduje klinicky významná ztráta dosažených dovedností (alespoň ve dvou oblastech: řeč, hra, sociální dovednosti a ovládání vyměšování) současně s postižením alespoň ve dvou oblastech triády autismu.“⁵²

U jedinců s diagnózou dezintegrační poruchy se vyskytuje emoční labilita, úzkostné stavy, výbuchy vzteku a agresivita. Dalším symptomem je hyperaktivita, neobratnost (chůze) a narušeny jsou také celkové pohyby.

Dezintegrační porucha ovlivňuje kognitivní oblast – snižuje se intelekt a dochází k náhlé ztrátě naučených schopností.

Zhoršování stavu a nástup symptomů se u jedince může objevit náhle a je vystřídán obdobím stagnace nebo je naopak nástup symptomů postupný.

Jedinec se postupně zhoršuje v komunikačních a sociálních dovednostech a poté nastupuje chování se znaky typickými pro autismus.

Dezintegrační porucha je na rozdíl od autismu charakteristická pozdější dobou nástupu symptomů, ale regrese je ve větší míře.

Příčina vzniku poruchy nebyla zatím doposud objevena. „Dětská dezintegrační porucha je relativně vzácná, její výskyt je odhadován na 6/100 000.“⁵³

⁵¹ *Mezinárodní klasifikace nemocí: MKN-10 2021* [online]. [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.3>

⁵² GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-498-4.

⁵³ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., str. 196

Komorbidita je v případě dezintegrační poruchy především v neurologické oblasti. Dochází k epileptickým záchvatům a na záznamu EEG se mohou objevit abnormality. Prognóza této poruchy je horší než u ostatních poruch autistického spektra. U jedinců se vyskytuje spíše těžší typ mentální retardace, zhoršen je i celkový kognitivní i sociální vývoj.

2 Vybrané principy a metody ve vzdělávání žáků s PAS

Vzdělávání v České republice upravuje zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb., který stanovuje mimo jiné podmínky pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, kam se řadí také žáci s PAS.

Podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje §16 zákona č. 561/2004 Sb., který žáka se speciálními vzdělávacími potřebami definuje jako osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje podpůrná opatření. „K radikálnímu posunu v inkluzivním vzdělávání v našich podmínkách došlo především díky novelizaci školského zákona č. 82/2015 Sb. a také vyhlášky č. 27/2016 Sb.“⁵⁴ Vyhláška č. 27/2016 Sb. upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků nadaných uvedených v §16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.⁵⁵

Vzdělávání žáků s PAS je řízeno několika pravidly. Mezi tyto principy se řadí:

- struktura,
- znázornění (vizualizace),
- soustavnost,
- motivace,
- fungující komunikace.

„Jedná se o pravidla přesnosti, jasnosti instrukcí a zajištění předvídatelnosti, jasné a konkrétní motivace, vyšší míry tolerance, důslednosti v přístupu, vyšší míry vizuální podpory, využití hmatu, vhodné a efektivní strategie nácviků zohledňující speciální potřeby klientů a nadstandardní řešení obtíží s pozorností.“⁵⁶

⁵⁴ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 102

⁵⁵ Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

⁵⁶ BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6., str. 63

Dle Thorové je při vzdělávání žáků s PAS nezbytné dodržovat dva přístupy – elektivní a celostní. Elektivní přístup je takový přístup, který si vybírá vhodné postupy a prvky, které následně spojuje do samostatného celku. Celostní přístup je takový přístup, který bere v potaz všechny složky jedincova života – rodinu, vzdělávání, sebeobsluha, motorika a kognitivní složka, ale také sociální a komunikační dovednosti.

Žáci s poruchami autistického spektra jsou velmi diferenciovanou skupinou s různými symptomy a jejich celkovou rozmanitostí. „Rozdílů jsou v mentální úrovni, v různé míře výskytu autistických symptomů, v rozdílných percepčních schopnostech, v odlišné schopnosti koncentrace, komunikace, v osobnostních charakteristikách, v míře problémového chování a aktivity, v sociálních dovednostech.“⁵⁷

Pro využití vhodné metody vyučování je proto nezbytné, aby specialista (psycholog, pedagog) zjistil, na jaké úrovni se jedinec nachází. Také je nezbytné brát v úvahu systém komunikace, vhodné pracovní místo a způsob práce žáka.

Pro úspěšné vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra je také vhodné se zaměřit na tzv. strukturované podmínky vyučování. Jedná se o podmínky prostorové a časové, ale také o vhodnou volbu pomůcek.

Vhodné prostorové podmínky by měly splňovat pravidla pohodlí a klidného místa. Ve škole by měl mít žák jasně vymezený vlastní prostor, který využívá soustavně. Klidu lze dosáhnout pomocí zástěny nebo umístění lavice tak, aby žák nebyl rozptylován ostatními spolužáky.

Důležitou je také volba a uspořádání pracovní plochy. Pracovní plocha by měla mít vizuálně oddělené místo pro práci a pracovní místo musí být dostatečně velké. Pozornost je třeba věnovat také správné výšce židle a lavice. Úkoly na pracovní ploše musí být v dosahu žáka. Nevhodné jsou jiné předměty na pracovní desce, které mohou odpoutávat pozornost.

Je nezbytné volit vhodný čas a adekvátní dobu žákova vyučování. Je vhodné, aby se vyučování stalo součástí denního rozvrhu jedince. Velmi důležité je, aby se daný rozvrh dodržoval a nedocházelo ke změnám či úpravám, které mohou vést k rozrušení žáka. „Někdy je velmi účinné, předchází-li výuka oblíbené činnosti nebo události (probíhá-li např. před

⁵⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., str. 383

oblíbeným televizním programem nebo před svačinou). To motivuje dítě ke spolupráci, protože se má na co těšit, až práce skončí.“⁵⁸ Učitel musí také respektovat, jak dlouho je žák schopen se výuce věnovat a jaká je jeho schopnost soustředit se. Délka vyučovacího bloku je individuální a je vhodné při ní kombinovat několik aktivit.

Vhodná opatření dle Thorové jsou:

- úprava prostředí a intervenční strategie je vhodné přizpůsobit specifiku poruchy jedince (pravidelnost, strukturovaný čas, vizualizace)
- úprava životního stylu (vhodné trávení volného času, bydlení, společenská role)
- rozvoj a nácvik potřebných dovedností (komunikace, sociální interakce a dovednosti, pracovní chování, příprava na zaměstnání)
- volba vhodné motivace
- nácvik relaxačních technik a zvládání situací (procesuální schémata, nákresy).

2.1 Strukturované učení

Strukturované učení je charakteristické tvorbou určitých struktur, které mají řád. „Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zprůhlednění posloupnosti činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se člověk s PAS pohybuje.“⁵⁹ Strukturované učení vychází především z TEACCH programu, který bude popsán v následující kapitole, a z Lovaasové intervenční terapie. Využití strukturovaného učení umožní variabilitu poruch autistického spektra, osobnostní i charakterové zvláštnosti každého žáka.

Strukturované učení pomáhá jedincům s PAS určením přesného řádu a logiky a tím vytvoří pocit bezpečí a jistoty.

Strukturované učení má určité principy a pravidla. Základním pravidlem je „pracovat zleva doprava a shora dolů.“⁶⁰ Principy strukturovaného učení jsou individualizace,

⁵⁸ SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ, přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2., str. 152

⁵⁹ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., 384

⁶⁰ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.

strukturalizace, vizualizace a motivace. Principy strukturovaného učení vedou ke zvyšování kvality vzdělávání, rozvoje, a především funkčnosti žáků s PAS.

Individualizace

Individualizace znamená, že vyučující zvolí vhodnou metodu a postup vzdělávání dle individuálních potřeb konkrétního jedince. Podstatné je také individuálně řešit případné problémy týkající se nejen vzdělávání jedince, ale také celé osobnostního pojetí žáka. Důsledné dodržování principu individualizace i ve zdánlivě nepodstatných maličkostech je nezbytné pro úspěšné vzdělávání.⁶¹

Strukturalizace

Princip strukturalizace spočívá ve vytvoření bezpečného a jistého prostředí. „Štruktúra, členenie zaistí každému človeku určité istoty a nemennosť, ktoré mu umožnia vykonávat každodenné činnosti s danou rutinou.“⁶² V takto vytvořeném prostředí dovede jedinec s poruchou autistického spektra pracovat. Jedná se zejména o jasně dané uspořádání prostředí, času i činností. Nedostatky v adaptaci a problémy s organizací jsou charakteristické pro poruchy autistického spektra a je tak nezbytné tyto nedostatky kompenzovat. Kompenzace spočívá především v rozčlenění prostoru, času i samotných činností. Toto rozčlenění pomůže jedincům snadnější orientaci, reakci na změny a dovede samostatně odpovídat na otázky kdy, kde, co, jak, proč. Strukturalizací lze předcházet stresovým situacím, afektivitě a agresivitě.

Struktura prostoru a pracovního místa

Nestálost prostředí a jeho časté změny vedou k situacím, kdy jedinec s PAS nedovede předvídat, co nastane a jaká činnost je určena k danému prostoru. Proto je vhodné prostředí strukturovat tak, aby bylo přehledné a zároveň určovalo činnost, kterou má osoba s PAS v prostřední vykonávat. Strukturalizace pracovního místa závisí především na symptomech, intelektových schopnostech, a především pak na motorických schopnostech jedince s poruchou autistického spektra.

⁶¹ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 141

⁶² Tamtéž, str. 141

Struktura času

Osoby s poruchou autistického spektra nedovedou konkretizovat čas běžnými prostředky, jako je tomu u ostatních. Proto je nutné čas například vizualizovat pomocí přesných rozvrhů a plánů. Tyto rozvrhy a denní plány musí být tvořeny dle individuálních potřeb konkrétních žáků. V potaz se musí brát intelektové schopnosti, motorické schopnosti, ale i celkovou schopnost vnímání.

Struktura činností

Při vzdělávání žáka s PAS je také podstatné strukturovat samotné činnosti. Tato strukturalizace činností umožní snadnější a rychlejší splnění úkolu. Úkol (zadání) je vhodné uspořádat takovým způsobem, aby byl na první pohled patrný způsob a délka vypracování. Strukturování je možné pomocí krabic, desek, sešitů, či dokonce celé kartotéky.

Vizualizace

Vizualizace je pro žáky s poruchami autistického spektra velmi důležitá z toho důvodu, že se řídí především zrakovým vnímáním. Vizualizace je předpokladem pochopení a uložení informace. Vizualizace osobám s PAS umožňuje snadné a rychlé pochopení a následné zpracování a uskutečnění. Velkou mírou také ovlivňuje kvalitu komunikace, orientaci v čase a prostoru a tím vede k samostatnosti. Výhody vizuální podpory jsou následující:

- „pomáha založiť a udržiavať informácie,
- podáva informácie vo forme, ktorú ľudia s autizmom dokážu ľahšie a rýchlejšie interpretovať
- objasňuje verbálne informácie,
- uľahčuje nezávislosť a samostatnosť, dáva šancu lepšie uspieť, zvyšuje sebavedomie.“⁶³

Motivace

Posledním principem strukturalizovaného učení je motivace. „Prostřednictvím vhodných pozitivních motivačních podnětů můžeme dítě úspěšně aktivovat k činnostem a současně

⁶³ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 143

ovlivňovat jeho chování tak, aby bylo sociálně a komunikačně přiměřené.“⁶⁴ Motivaci je vhodné posílit vhodnou odměnou, u které je nezbytné, aby následovala bezprostředně po ukončení zadaného. Jako vhodnou motivaci lze využít motivaci sociální (úsměv, pochvala), materiální (samolepka, razítko) nebo činnostní odměnu (hra a PC, oblíbená činnost). „Nastavení motivačního systému patří k základním podmínkám pedagogické intervence a při práci s dítětem s PAS a jeho využití by nemělo být opomíjeno.“⁶⁵

Strukturované učení jedinci s poruchou autistického spektra poskytne řád a logiku. Jako nevýhodu strukturovaného učení lze uvést obtížnost ve využívání nápadných pomůcek a celkový způsob uspořádání prostředí, které nelze snadno využít v běžném životě.⁶⁶

⁶⁴ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6., str. 44

⁶⁵ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6., str. 45

⁶⁶ BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6.

2.2 TEACCH program

TEACCH program je zkratkou názvu Treatment and Education of Autistic and Communication handicapped Children. Jedná se o výchovný a vzdělávací program, který vznikl v USA v 70. – 80. letech 20. století na základě spolupráce rodičů a profesionálů.

TEACCH program je založený na celodenním strukturovaném systému výuky, na vizuální podpoře, pravidelnosti, vhodných pomůckách a prostředí.

Zásady TEACCH programu dle Thorové:

- individuální přístup
- prostupnost prostředí domova a školy
- spolupráce s rodinou
- integrace žáka do společnosti
- jasný vztah mezi hodnocením a intervencí
- pozitivní a aktivní přístup vedoucí ke zlepšení chování⁶⁷

Pro efektivní vzdělávání žáků s PAS pomocí TEACCH programu je zásadní dodržovat stanovená pravidla fyzické struktury, vizuální podpory, zajištění předvídatelnosti, strukturovaná práce pedagoga a vhodná motivace.

Pravidla fyzické struktury při vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra jsou především ve velmi názorné organizaci prostoru. „Nábytek a pracovní pomůcky jsou uspořádány tak, že umožňují dítěti chápat vzhledem, nemusí se řídit tedy jen podle verbálních pokynů. Zvyšuje se schopnost orientace dítěte, jeho samostatnost, snižuje se úzkostnost, nejistota a dyskoncentrace.“⁶⁸

Vizuální znázornění informace podpoří rozvoj samostatnosti a komunikačních dovedností. Vizualizace společně s verbálním pokynem lépe kompenzuje nevýhody v oblasti pozornosti a paměti. „Mezi prostředky, které využíváme k vizuální podpoře, patří procesuální schémata, denní režimy, barevné kódy či písemné pokyny.“⁶⁹

⁶⁷ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

⁶⁸ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7. str. 385

⁶⁹ Tamtéž, str. 385

Doporučené je také zajištění předvídatelnosti posloupnosti činností a času. Ke snadnější předvídatelnosti se může využívat vizuálního znázornění času, pomocí denních rozvrhů a schémat, které vymezí čas pracovní a celkový režim dne. Díky dodržování pravidla předvídatelnosti se u žáků s poruchami autistického spektra předchází stavům úzkosti.

V rámci TEACCH programu je nezbytná strukturovaná práce pedagoga, kdy „informace o postupech a výsledcích práce jsou pečlivě zaznamenávány a jsou přínosem pro kvalitní plánování práce, spolupráci mezi terapeutem, učitelem a rodiči.“⁷⁰

Práce žáka s PAS je ovlivněna motivací. Žák potřebuje získat podnět k práci, tedy je nezbytné žáka motivovat. Vhodná je motivace pozitivní a osvědčily se spíše materiální odměny (oblíbená činnost, hračka). Z počátku se pracuje s vyšší frekvencí odměňování a postupně lze frekvenci snižovat nebo přejít na odměny sociální (úsměv, pochvala).

2.3 Komunikační strategie

Komunikační strategie se využívají především u žáků, kteří nemluví, nebo jako podpora u žáků s nedostatečně rozvinutou řečí. Komunikační strategie zahrnují takové metody, které slouží jako kompenzace nedostatečné komunikační dovednosti žáka. Řadí se sem piktogramy nebo symboly. Žák využívá takové piktogramy a symboly, kterým rozumí v rámci vlastních rozumových schopností. Pomocí vhodně zvolené komunikační strategie jedinec s poruchami autistického spektra dokáže alternativně komunikovat. Prostředky komunikace se využívají také v kombinaci se složkami neverbální komunikace (oční kontakt, gesto, postoj, ...).

„Nejvhodnější formou komunikace pro děti s autismem je taková forma, ve které je spojení mezi symbolem a jeho významem názorné – tzn. komunikace s vizuální podporou.“⁷¹

Díky vhodně vybrané komunikační strategii má osoba s poruchou autistického spektra možnost se zapojovat do běžné komunikace a vzdělávání.

⁷⁰ THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7., str. 385

⁷¹ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 114

Pro výběr vhodné strategie komunikace se individuálně posuzuje dosavadní vývoj a způsob dorozumívání, stupeň porozumění řeči, motorické a kognitivní možnosti a také komunikační potřeby.

Ucelenou metodikou komunikace osob s poruchami autistického spektra je britský model Picture Exchange Communication Systém (PECS). V České republice je tento systém uváděn jako Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS).

Výměnný obrázkový komunikační systém

Systém je určen pro žáky, kteří mají problémy s osvojením a užíváním řeči. Systém je rozfázován do několika lekcí, ve kterých žák postupuje. Základem je motivační výměna jednoho obrázku za požadovaný předmět a následuje rozlišování obrázků. Pokročilejší žáci tvoří nejprve základní tabulky se slovy a následně dokonce celé věty. Žák si také tvoří celé komunikační zásobníky obrázků, slov i symbolů.

Metoda VOKS je vhodná především pro rychlé osvojení, vysokou míru motivace ke komunikaci a má také pozitivní vliv na případné nevhodné chování.

„Probíhá na základě specifické technologie počáteční současné spolupráce dvou terapeutů, z nichž jeden funguje v roli komunikačního partnera s postiženým dítětem a druhý v roli facilitátora či osobního asistenta daného dítěte.“⁷²

Další vybrané komunikační systémy a pomůcky

Piktogramy slouží k zobrazení osob, předmětů i činností, které jsou velmi srozumitelné, a díky nim se dokáže osoba s PAS rychle zorientovat. Mají i mezinárodní charakter. Z piktogramů se mohou skládat i jednoduchá sdělení (věty, rozvrhy, pokyny). „Současně s piktogramy se používá mluvená řeč s manuálními znaky.“⁷³

⁷² OPEKAROVÁ, Olga, ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologická diagnostika u žáků s poruchami autistického spektra ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-16-X., str. 27

⁷³ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 115

Tranzitní karty slouží k jasnému definování začátku a konce aktivity. Tranzitní karty slouží jako jasný pokyn ke změně činnosti dle předem stanoveného rozvrhu. Díky kartě žák dostane pokyn k plnění dalšího úkolu (zadání).

Referenční předměty jsou nejčastěji zmenšené reálné předměty, které slouží k obousměrné komunikaci a také vizualizaci. „Při jejich použití je důležité, aby byly neměnné a vždy spojené s konkrétními situacemi, nebo činnostmi (např. bota – čas na vycházku).“⁷⁴

Makaton je jazykový program, který díky kombinaci symbolů, znaků a řeči umožňuje komunikaci. Při využívání metody Makaton se znaky a symboly využívají společně s mluvenou řečí a tím umožňují snadnější porozumění. Makaton se využívá u jedinců s narušenou komunikační schopností. Metodu Makaton lze přizpůsobit dle individuálních potřeb každého jednotlivce.⁷⁵

⁷⁴ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 115

⁷⁵What is Makaton? *Makaton* [online]. [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: https://www.makaton.org/TMC/About_Makaton/What_is_Makaton/TMC/About_Makaton/What_is_Makaton.aspx?hkey=b275ea4d-55a9-40c3-8f10-a40f71f2395e, Přeložila M.S.

3 Podpůrná opatření v rámci vzdělávání žáků s PAS

Žáci s PAS, kteří nemají závažnější mentální postižení, mají „stanovenou možnost inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, a to při poskytnutí podpůrných opatření.“⁷⁶

Podpůrná opatření jsou upravována §16 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a také vyhláškou č. 27 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podpůrná opatření jsou zde definována jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“⁷⁷

Podpůrná opatření se řadí do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a také finanční náročnosti. Pro vhodný individuální přístup ke každému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami je možné podpůrná opatření kombinovat.

Podpůrná opatření (PO) prvního stupně upravují metody, organizaci a hodnocení vzdělávání minimálně. Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka. Pokud jsou ve vzdělávání žáka uplatněny mírné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy, lze dosáhnout zlepšení. Tyto úpravy ve vzdělávání žáka navrhuji pedagogičtí pracovníci ve spolupráci s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby ve škole a zákonným zástupcem žáka.⁷⁸ U podpůrných opatření prvního stupně není stanovena normovaná finanční náročnost. První stupeň PO může stanovit škola, žák nemusí mít doporučení od školského poradenského zařízení.

Doporučení od školského poradenského zařízení (PPP, SPC) je nezbytné při uplatnění podpůrných opatření druhého a vyššího stupně. „Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními

⁷⁶ BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2., str. 127

⁷⁷ Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

⁷⁸ Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Příloha č.1. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#prilohy>

vzdělávacími potřebami žáka. Konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni.⁷⁹

Ve druhém stupni PO se využívá takových úprav, díky kterým jedinec dovede zvládat organizační stránku výuky samostatně. Podpůrná opatření druhého stupně jsou určeny pro žáky, kteří mají mírné obtíže ve vzdělávání a tyto mírné obtíže lze kompenzovat s využitím speciálních učebních a speciálních učebních pomůcek nebo kompenzačních pomůcek. Kompenzace probíhá také s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce.⁸⁰

Třetí stupeň podpůrných opatření již vyžaduje i dohled dalšího pedagogického pracovníka. A dále jsou PO třetího stupně určena žákům se závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami, dále pak s poruchami chování, těžkou poruchou řeči nebo řečovými vadami těžšího stupně. PO třetího stupně jsou určeny žákům s poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka nebo v případě mimořádného intelektového nadání.⁸¹

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření je doporučován, pokud jsou schopnosti žáka na takové úrovni, že brání v účasti v běžném vyučovacím procesu. Jsou určena žákům se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Dále se využívají v případě těžkých zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči a žákům s poruchami autistického spektra nebo se závažným tělesným postižením.

Podpůrná opatření pátého stupně se uplatňují v případech, kdy vzdělávacích potřeby žáka vyžadují nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání. Podpůrná opatření pátého stupně plně akceptují zdravotní stav žáka a omezení, která z něho vyplývají. Podpůrná opatření pátého stupně jsou určena výhradně žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení a více vadami.⁸²

⁷⁹ Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

⁸⁰ Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Příloha č.1. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#prilohy>

⁸¹ Tamtéž

⁸² Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Příloha č.1. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#prilohy>

Podpůrná opatření se zakládají na poradenské činnosti školy či školského poradenského zařízení, dále na úpravě organizace, úpravě obsahu a hodnocení, úpravě forem a metod vzdělávání i školských služeb. Tyto úpravy jsou určeny včetně speciálně pedagogické péče a popřípadě i včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání (dva roky). Podpůrná opatření mohou spočívat na úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání. Zaručují použití kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic. Pomocí PO by mělo být dále zajišťování využívání komunikačních systémů a speciálních učebních pomůcek. Podpůrná opatření mohou zajišťovat vzdělávání žáka dle individuálního vzdělávacího plánu a také případné využití asistenta pedagoga. Podpůrná opatření dále mohou spočívat ve využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyky, přepisovatele a případně další osobu, která poskytuje podporu. V neposlední řadě je možné díky využití podpůrných opatření zaručit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnutí vzdělávání ve stavebně či technicky upravených prostorách.

„Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta.“⁸³

⁸³ Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

	1. stupeň	2. stupeň	3. stupeň	4. stupeň	5. stupeň
Metody výuky	<ul style="list-style-type: none"> - upevňování pracovních návyků - odlišné časové limity pro plnění úkolů - zohlednění sociálního statusu a prostředí, ze kterého žák přichází 	<ul style="list-style-type: none"> - rozvoj a podpora výchovy žáka - zohlednění učebního stylu - pomoc při překonávání nepřipravenosti na školu 	<ul style="list-style-type: none"> - podpora dovedností a kompetencí žáka, které umožňují překonání bariér - zapojení do práce ve školní třídě 	<ul style="list-style-type: none"> - možnost úpravy obsahů vzdělávání - využití augmentativní nebo alternativní komunikace 	<ul style="list-style-type: none"> - všechny možnosti z nižších stupňů PO + - vždy zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče
Úprava obsahu a výstupů vzdělávání	<ul style="list-style-type: none"> - obohacování učiva pro nadané a mimořádně nadané žáky - výstupy ve vzdělávání se neupravují 	<ul style="list-style-type: none"> - v dílčích oblastech, které žák nemůže zvládnout - posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího 	<ul style="list-style-type: none"> - v dílčích oblastech, které žák nemůže zvládnout nebo je zvládá alternativním způsobem 	<ul style="list-style-type: none"> - vzdělávání podle upraveného vzdělávacího programu 	<ul style="list-style-type: none"> - modifikováno a také výrazně redukováno - úprava výstupů ze vzdělávání
Organizace výuky	<ul style="list-style-type: none"> - nastavení pravidel průběhu a struktury vyučovací hodiny - změna zasedacího pořádku, skupinová a kooperativní výuka, podpora rozvoje zájmů žáka 	<ul style="list-style-type: none"> - možnosti využívání speciálních učebnic, pomůcek a postupů. - podpora sociokulturní adaptace v zapojení do třídního kolektivu u žáků. 	<ul style="list-style-type: none"> - úprava pracovního žáka - úprava organizace výuky pro lepší koncentraci 	<ul style="list-style-type: none"> - úprava prostředí a režimu ve vztahu ke stravování, podávání léků, nárokům na dodržování hygieny - možnost zkracovat vyučovací jednotky - část výuky lze realizovat individuálně 	<ul style="list-style-type: none"> - úprava prostředí a režimu ve vztahu ke stravování, podávání léků, nárokům na dodržování hygieny - nároky na prostorové uspořádání třídy a pracovního místa žáka - zkracování výuky - využití jiných komunikačních systémů - individuální výuka doma
Individuální vzdělávací plán	X	IVP jako podpůrné opatření	IVP jako podpůrné opatření	IVP jako podpůrné opatření	IVP jako podpůrné opatření
Personální podpora	X	X	- asistent pedagoga nebo další pedagog	- asistent pedagoga, další pedagog nebo tlumočník, přepisovatel, ...	- asistent pedagoga, další pedagog nebo tlumočník, přepisovatel, ...

Hodnocení	- různé formy hodnocení s důrazem na podporu rozvoje dovedností a vědomostí žáka	- vychází ze zjištěných specifik žáka - různé formy - jasně a srozumitelně formulována hodnotící kritéria	- sociální kontext hodnocení a směřuje k podpoře žáka v jeho učení - respektuje specifické nároky na činnost žáků	- výrazné kritériální úpravy hodnocení - důraz na využívání různých forem formativního hodnocení, včetně slovního	- výrazné kritériální úpravy hodnocení, - důraz na využívání různých forem formativního hodnocení, včetně slovního
Intervence	- pedagogická intervence	- formou předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu 1 hodiny týdně	- formou předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu 2 hodiny týdně	- formou předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu 3 hodiny týdně	- formou předmětu speciálně pedagogické péče v rozsahu 4 hodiny týdně
Pomůcky	- běžné učebnice a učební pomůcky	- speciální učebnice, speciální učební pomůcky a kompenzační pomůcky	- speciální učebnice, speciální učební pomůcky a kompenzační pomůcky	- speciální učebnice, speciální učební pomůcky a kompenzační pomůcky	- speciální učebnice, speciální učební pomůcky a kompenzační pomůcky

Tabulka č. 2 Stupně podpůrných opatření

3.1 Individuální vzdělávací plán

Legislativní zakotvení individuálního vzdělávacího plánu (IVP) se nachází v §16 a §18 zákona

č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli ve školském zákoně. Ve školském zákoně je uvedeno, že dle individuálního vzdělávacího plánu se může vzdělávat žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním. IVP vzniká na základě podané žádosti zákonného zástupce. Individuální vzdělávací plán povoluje ředitel školy na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.⁸⁴

IVP je dále legislativně upravován vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žácích nadaných. Individuální vzdělávací plán je dokumentem pro zajištění vzdělávacích potřeb žáka, které jsou speciální. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu a stává se součástí dokumentace žáka. V individuálním vzdělávacím plánu jsou obsaženy údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření. IVP

⁸⁴ Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

jsou dále uváděny identifikační údaje žáka, údaje o pedagogických pracovnících, kteří se podílejí na vzdělávání žáka, úpravy obsahu, časové a obsahové rozvržení, případně také úpravu očekávaných výstupů vzdělávání žáka.⁸⁵

Vznik individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením, samotným žákem a zákonným zástupcem žáka. IVP je nezbytné zpracovat nejpozději do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdrží doporučení a žádost zákonného zástupce. Škola je také povinna seznámit s IVP veškeré pedagogické pracovníky, kteří se podílejí na vzdělávání žáka s individuálním vzdělávacím plánem, zákonné zástupce a také samotného žáka. Vytváření IVP by mělo být ovlivněno především přesně individualizovanými potřebami žáka. Dále by se měly brát v potaz požadavky rodiny a v neposlední řadě také potřeby školy. Pokud se při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu dodrží výše uvedené podmínky, mělo by díky IVP dojít ke zlepšení ve vývoji i vzdělávání žáka.⁸⁶

Individuální vzdělávací plán je podpůrné opatření žáka a má na základě školského poradenského pracoviště definovat způsob a metody práce s žákem. Primárním úkolem IVP je zdůrazňování individuálních potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán dále ukazuje na požadavky změn metod, organizace, forem výuky či hodnocení pro pedagogického pracovníka, který žáka vzdělává.⁸⁷

3.2 Asistent pedagoga

Legislativně je pozice asistenta pedagoga zakotvena ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. „Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními

⁸⁵ Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

⁸⁶ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

⁸⁷ *Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb.*, [online]. In: s. 1-9 [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=90992&view=10466>

vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření.“⁸⁸ Dále asistent pedagoga (AP) pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP). Asistent pedagoga by měl podporovat žáka se SVP v samostatnosti a aktivním zapojování se do činností v rámci vzdělávání.

Asistent pedagoga může zajišťovat přímou pedagogickou činnost dle stanovených pokynů, které zadá učitel či vychovatel. Tato činnost je zaměřena zejména na individuální podporu žáků. Dále asistent pedagoga podporuje žáka v dosahování cílů ve vzdělávání a je nápomocný při přípravě na vyučování.

AP by měl, v případě potřeby, zajistit nezbytnou pomoc žákovi při sebeobsluze i pohybu v rámci vyučování a také při akcích pořádaných školou. Asistent pedagoga by měl žákům se SVP poskytnout pomoc s nácvikem sociálních kompetencí.⁸⁹

Předpoklady pro odbornou kvalifikaci k výkonu práce asistenta pedagoga dále upravuje §20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.⁹⁰ Minimální odborná kvalifikace asistenta pedagoga vychází z ukončeného základního vzdělání a absolvování akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga v rozsahu nejméně 120 hodin. Dalším možným předpokladem pro výkon povolání asistenta pedagoga je střední či vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd.⁹¹

Asistent pedagoga poskytuje „pomoc žákům při přizpůsobení školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.“⁹²

⁸⁸ Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

⁸⁹ Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-04]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

⁹⁰ Zákon 563/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

⁹¹ MRÁZKOVÁ, Jana a Anna KUCHARSKÁ. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-032-9., str. 12

⁹² Tamtéž, str. 12

3.3 Organizace výuky

Do organizace výuky se mohou řadit opatření, díky kterým je zajištěna organizační podpora žáků. Využívá se především strukturalizace činností a aktivit a vizualizace. „Cílem těchto opatření je eliminovat únavu a stres ze zátěže, pomoci žákovi zpřehlednit informace o časových a prostorových změnách, které v rámci vzdělávání přicházejí.“⁹³

Opatření v rámci organizaci výuky spočívá v úpravě režimu vyučování. Tyto úpravy ovlivňují především deficity spojené s poruchou pozornosti, úzkostnými projevy, nutkavým jednáním, atypickou emoční reaktivitou nebo deficity ve smyslovém vnímání. Úpravy pomáhají žákům s poruchami autistického spektra zvládat organizační stránku vzdělávání.

Oblasti podpory:

- časová a místní úprava režimu výuky,
- úprava režimu výuky s využitím relaxačních přestávek,
- úprava režimu výuky s důrazem na individuální práci,
- další pracovní místo pro žáka (ve třídě, mimo třídu),
- úprava zasedacího pořádku,
- snížení počtu žáků ve třídě,
- vzdělávání v jiném než školním prostředí (domácí nebo jiné školské zařízení),
- mimoškolní pobyty a výcviky,
- volný čas ve školním prostředí.

3.4 Modifikace výukových metod a forem práce

Do této oblasti patří využití takových metod a forem práce, které přinášejí jedincům s PAS efektivní podporu. Zároveň tyto metody a formy pomohou pedagogovi s lepším zaměřením se na potřeby žáka. Modifikace výukových metod a forem práce se využívají v případě, kdy se u žáka projevuje oslabení v oblasti paměti, pozornosti, porozumění nebo vyjadřování a

⁹³ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1., str. 48

celkové kvalitě komunikace. Dále také v případech, kdy se u žáka objevuje oslabení v oblasti učení se nápodobou a v problémech s motivací, především v nedostatečné vnitřní motivaci.

Výuka může probíhat ve formě frontální i individuální. Dále také ve formě skupinového a projektového vyučování nebo kombinace více forem.

Oblasti podpory:

- způsob výuky adekvátní pedagogické situaci,
- strukturalizace výuky,
- podpora modifikace žáka,
- pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva.

3.5 Pedagogická intervence a předmět speciálně pedagogické péče

Pedagogická intervence se řadí mezi taková opatření, díky kterým jedinec s poruchou autistického spektra získá kvalitní podporu v rámci rozvoje deficitních oblastí (sociální a komunikační dovednosti, kognitivní schopnosti). „Obsah opatření v této oblasti odpovídá specifickým potřebám žáků a je pro naplňování jejich speciálních vzdělávacích potřeb v řadě případů klíčový.“⁹⁴ Intervence „směřují často k reedukaci prostřednictvím předmětu speciálně pedagogické péče nebo intervence pedagogické, které zahrnují posílení výuky v předmětech, kde je třeba podpořit výuku žáka nebo přípravu na ní, včetně domácí přípravy.“⁹⁵

Oblasti podpory:

- spolupráce rodiny a školy,
- rozvoj jazykových kompetencí,
- rozvoj komunikačních schopností (pragmatická rovina),
- intervenční techniky (doplňkové aktivity – zooterapie, arteterapie, muzikoterapie, snoezelen, ...)

⁹⁴ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6., str. 48

⁹⁵ Podpůrná opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2021-03-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

- intervence nad rámec běžné výuky,
- rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí,
- posilování sluchové a zrakové percepce,
- specifika smyslové integrace,
- rozvíjení exekutivních funkcí,
- nácvik sebeobslužných dovedností,
- nácvik sociálního chování,
- podpora rozvoje emocí,
- zvládání náročného chování,
- metodická intervence směrem k pedagogům ze strany školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť,
- výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace.

Předmět speciálně pedagogická péče je zamýšlen především pro žáky s odlišným mateřským jazykem, žáky s nepříznivým zdravotním stavem, žáky nadané a mimořádně nadané.⁹⁶

Od ledna roku 2021 došlo ke změnám v opatření pedagogické intervence i speciálně pedagogické péče. Pedagogická intervence již spadá do prvního stupně podpůrných opatření, a není tedy nutné doporučení školského poradenského zařízení. Úpravou se má docílit zefektivnění pedagogické intervence tak, aby umožnila pohotově reagovat na aktuální vzdělávací potřeby žáka.⁹⁷

3.6 Pomůcky

Vhodně přizpůsobené pomůcky by měly být součástí vyučovacího procesu všech žáků s poruchami autistického spektra. Pomůcka je poté zásadním prostředkem k přibližování

⁹⁶Podpůrné opatření pedagogická intervence od 1. 1. 2021. *Inkluzivne.cz: Řízení a výuka v inkluzivní škole* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: https://www.inkluzivne.cz/33/podpurne-opatreni-pedagogicka-intervence-od-1-1-2021-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Etu6UpUdBK2aEf_hPvJaVzA/?uri_view_type=4

⁹⁷Změny ve vyhlášce "o inkluzi." *NPI ČR: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-verejna-sprava/2097-zmeny-ve-vyhlasce-o-inkluzi-nova-pravidla-pro-pedagogickou-intervenci>

reálných situací. Pomůcky zásadně ovlivňují a usnadňují vzdělávání především při procesu pochopení a osvojování základních poznatků. Pomůcky se využívají u žáků s oslabenými oblastmi kognitivních funkcí, komunikace a porozumění, sociální a emoční, oblasti představivosti a při obtížích v motorických funkcích.

Oblasti podpory:

- didaktické pomůcky,
- speciální didaktické pomůcky,
- kompenzační a reedukační pomůcky,
- pomůcky ke zvládnutí organizace vzdělávání.

3.7 Úprava obsahu vzdělávání

„Podpůrná opatření z této oblasti pomáhají pedagogům s plněním vzdělávacích cílů, protože pro řadu žáků z cílové skupiny je nutné upravit obsah vzdělávání a přizpůsobit ho jejich individuálním možnostem.“⁹⁸ Podpůrná opatření se doporučují žákům, u kterých se vyskytují deficity v oblasti sociálního chování a emočního prožívání, nerovnoměrného vývoje, poruchy učení a řeči. Dále při odlišnostech ve smyslovém vnímání nebo pokud žák není schopen představivosti a trpí narušením exekutivních funkcí. Podpůrná opatření v oblasti úpravy obsahu vzdělávání se doporučují také žákům, kteří disponují specifickými dovednostmi, při výrazném zájmu o některou oblast či pokud ulpívá na zájmech a tématech, které neumožňují odklonitelnost.

Oblasti podpory:

- respektování specifík žáka,
- úprava rozsahu a obsahu učiva,
- rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu,
- obohacování učiva.

⁹⁸ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6., str. 48

3.8 Hodnocení

U žáků s poruchami autistického spektra by se hodnocení mělo zaměřovat i na úroveň dosažených a získaných klíčových kompetencí a celkovou efektivitu procesu vzdělávání. Hodnocení by se tedy nemělo zaměřovat pouze na kontrolu rozsahu znalostí. Oblast podpory v hodnocení se využívá v případě, kdy žák nedokáže v důsledku svého oslabení – kognitivního, jazykového, motorického, smyslového nebo v oblasti sociálních a emočních dovedností plnit očekávané výstupy.

Oblasti podpory:

- individualizace hodnocení,
- podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků.

3.9 Jiné formy přípravy na vyučování

Žáci s poruchami autistického spektra obtížně zvládají vzdělávací proces. „Příprava na výuku je u některých žáků výrazně limitována jejich pozorností, unavitelností i podporou ze strany rodiny. Využití podpůrných opatření z této skupiny umožní nastavit individuálně rozsah i obsah domácí přípravy.“⁹⁹ Jiné formy přípravy se doporučují žákům, kteří v důsledku své diagnózy nejsou schopni dosahovat adekvátních výsledků. A také v případě, pokud má jedinec zvýšené nároky na upevnění učiva nebo není dostatečně motivován rodiči při domácí přípravě.

Oblasti podpory:

- jiné formy přípravy na vyučování

3.10 Podpora sociální a zdravotní

Jedná se o nadstavbovou skupinu podpůrných opatření, která je specifická. Tato podpůrná opatření přímo nesouvisí se vzdělávacím procesem, ale v případě žáka s poruchou autistického spektra ho sociální a zdravotní podpora velmi ovlivňuje. Podpůrná opatření

⁹⁹ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6., str. 48

v oblasti sociální a zdravotní se doporučuje žákům, kterým je diagnostikována porucha výživy způsobená onemocněním (diabetes mellitus, celiakie, metabolické poruchy, ...). Dále v případě, kdy jedinec trpí selektivní poruchou příjmu potravy, potravinovou alergií nebo vyžaduje odlišný způsob podávání stravy. Doporučuje se také v případě, že má žák indikovanou medikaci.

Oblasti podpory:

- odlišné stravování,
- podávání medikace,
- spolupráce s externími poskytovateli služeb.

3.11 Práce s třídním kolektivem

„Uplatňování podpůrných opatření z této oblasti je, vzhledem k deficitům žáků v oblasti navazování sociálních kontaktů, vztahů ve skupině a přiměřených sociálních reakcí, velmi důležité. Pedagogové by při vzdělávání neměli opomínat práci s třídním kolektivem a budování vzájemné atmosféry pochopení a tolerance mezi žáky.“¹⁰⁰ Podpůrné opatření se doporučuje, pokud má žák s PAS problémy s adaptibilitou na prostředí nebo kolektiv vrstevníků, pokud žák trpí úzkostnými projevy nebo potížemi v přizpůsobení se požadavkům.

Oblast podpory:

- příprava na příchod a následná adaptační fáze po příchodu žáka s SVP

3.12 Úprava prostředí

Díky podpůrným opatřením v rámci úpravy prostředí můžeme žákům s poruchami autistického spektra pomoci v odstranění negativních dopadů na vzdělávání. Podpůrná opatření v rámci úpravy prostředí se doporučuje v případě, kdy má žák sníženou orientaci

¹⁰⁰ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6., str. 48-49

v čase nebo prostoru, dále při potížích v porozumění řeči či při potížích v oblasti kognitivních funkcí a oblasti pozornosti.

Oblast podpory:

- úprava pracovního prostředí.

Praktická část

Předchozí kapitoly teoretické části této diplomové práce byly zaměřeny především na teoretické popsání problematiky žáků s poruchami PAS a jejich vzdělávání. Následující část práce bude zaměřena prakticky.

Praktická část této diplomové práce má snahu popsat problematiku vzdělávání žáků s poruchami PAS v období základní školní docházky, a to především v období povinné distanční výuky, která nastala v průběhu roku 2020 v souvislosti s epidemií onemocnění COVID-19. Povinná distanční výuka byla vyhlášena novelou zákona č. 349/2020 Sb.

4 Metodologie výzkumu

„Metodologie pedagogického výzkumu se zabývá reflexí vztahů mezi metodami a různými představami o tom, jak má výzkum vypadat.“¹⁰¹ Je tedy nezbytné odlišovat výzkum od metod, jak praktických, tak didaktických, které popisují postup při výuce. Díky výzkumu v pedagogických vědách lze poznatky užitečné pro pedagogiku popisovat cíleně a plánovaně. Existuje bohatý repertoár výzkumných metod a přístupů, které lze ve výzkumu využít a tím poskytuje jakousi svobodu výzkumníkovi k zodpovězení právě té jeho výzkumné otázky.¹⁰² V rámci této diplomové práce byla využita strategie kvalitativního přístupu v kombinaci s metodou polostrukturovaných rozhovorů.

4.1 Cíl výzkumu

Původním záměrem výzkumu v této diplomové práci bylo sledovat individualizovanou podporu žáků v období základní školní docházky v rámci běžných výukových podmínek. Avšak v důsledku již výše zmíněných událostí v roce 2020 byl tento záměr přizpůsoben a modifikován. Záměr byl tedy upraven a cílem výzkumného šetření této diplomové práce se

¹⁰¹ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice [online]., 1-13 [cit. 2021-04-11]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Jan-Hendl/publication/267848497_KVALITATIVNI_VYZKUM_V_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf, str. 1

¹⁰² Tamtéž, str. 1

stala analýza individualizované podpory žáků s poruchami autistického spektra a jejich proměnami v rámci distanční výuky.

Výzkum se zaměří na poskytované formy individualizované podpory. Na formy podpory, které byly poskytovány žákům s PAS v rámci prezenční výuky před stanovením povinné distanční výuky. Výzkum bude také zaměřen na úpravy, které musely být zavedeny v důsledku distanční výuky a také se zaměří na rodiče žáků s PAS, a to především na míru poskytování podpory rodičů žákům s PAS, v rámci distanční výuky.

Individualizovanou podporou se rozumí kombinace metod a forem vzdělávání, oblast podpory, výběr vhodných pomůcek, intervence, organizace vyučování a další.

4.2 Výzkumné otázky

V souvislosti se stanoveným cílem výzkumu byly formulovány tři výzkumné otázky:

1. Jaké formy individualizované podpory byly žákům s PAS poskytovány v době prezenční výuky?
2. Jaká proběhla úprava individualizované podpory ve vzdělávání žáka s PAS v důsledku povinné distanční výuky?
3. Má míra úprav individualizované podpory ve vzdělávání žáků s PAS v důsledku povinné distanční výuky souvislost s nutností vyšší podpory rodičů při distančním vzdělávání?

První výzkumná otázka se zaměřuje na individualizovanou podporu při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v rámci prezenční výuky. Díky porovnání odpovědí na první výzkumnou otázku a druhou výzkumnou otázku, dostáhneme zjištění, do jaké míry došlo ke změně vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v důsledku distanční výuky.

Pomocí druhé výzkumné otázky dosáhneme zjištění, jaká proběhla úprava individualizované podpory v rámci povinné distanční výuky u žáků s poruchami autistického spektra. Díky odpovědi na druhou výzkumnou otázku, výzkum dosáhne zjištění, zda distanční výuka ovlivňuje kvalitu vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra.

Třetí výzkumná otázka se zaměřuje především na rodiče žáků s poruchami autistického spektra a pokouší se dosáhnout zjištění, do jaké míry distanční výuka ovlivnila jejich vlastní podporu při vzdělávání jejich dítěte.

4.3 Výzkumná strategie

Jako výzkumná strategie v praktické části této diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum lze definovat jako „různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání pedagogických jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace empirických dat, nýbrž jejich podrobná kvalitativní analýza.“¹⁰³

Kvalitativní výzkum se zaměřuje na zkoumání jevů do hloubky, ale zároveň se pokouší zkoumané jevy začleňovat do širšího kontextu. Kvalitativní výzkum je dále charakteristický tím, že výzkumník je se subjekty výzkumu v bližší a spíše neformální interakci.¹⁰⁴ Hendl dále uvádí, že „kvalitativní výzkum je zaměřen na interpretace subjektivních významů, popis kontextu jednání a chování, přičemž se zajímá o subjektivní teorie jedinců v daném prostředí.“¹⁰⁵

4.4 Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou kvalitativního výzkumu byl zvolen moderovaný rozhovor (interview). „Interview patří mezi nejobtížnější a současně nejvýhodnější metody pro získání kvalitativních dat.“¹⁰⁶ Rozhovor v kvalitativním výzkumu musí být řízený a prováděný za určitým účelem a s předem stanoveným cílem.

¹⁰³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6., str. 22

¹⁰⁴ Tamtéž, str. 22

¹⁰⁵ HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum v pedagogice [online]., 1-13 [cit. 2021-04-11]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Jan-Hendl/publication/267848497_KVALITATIVNI_VYZKUM_V_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf, str.5

¹⁰⁶ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4., str.155

„Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.“¹⁰⁷ Jako výhodu moderovaného rozhovoru lze uvést osobní kontakt, který posléze umožní snadnější pochopení motivů a postojů respondentů, protože lze sledovat také reakce na položené otázky.

Dle míry řízení rozhovoru výzkumným pracovníkem jsou rozlišovány tři typy rozhovorů – nestrukturovaný rozhovor, polostrukturovaný rozhovor a strukturovaný rozhovor.

Pro výzkum v rámci této diplomové práce byl zvolen polostrukturovaný rozhovor (interview). Polostrukturovaný rozhovor je charakteristický jasně daným schématem, které je pro autora výzkumu závazné. Schéma je nutné specifikovat okruhem předem stanovených otázek. Výzkumník může při polostrukturovaném rozhovoru využívat také doplňujících otázek, které vedou k upřesnění nebo vysvětlení odpovědi dotazovaného.¹⁰⁸ Pro kvalitní polostrukturovaný rozhovor je nezbytné stanovit jádro rozhovoru tedy, „minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat.“¹⁰⁹

Ve výzkumu této diplomové práce bylo stanoveno jádro rozhovoru s předem stanovenými otázkami, které byly během rozhovoru případně rozvíjeny otázkami doplňujícími, a to v případech, kdy tazatel neposkytl dostatečné odpovědi pro dosažení požadovaných informací. Otázky doplňující tedy vedly k upřesnění nebo doplnění předem stanovené otázky.

Pro získání dat byly v rámci výzkumu zvoleny dvě skupiny respondentů: pedagogičtí pracovníci žáků s poruchami autistického spektra a rodiče žáků s poruchami autistického spektra. Pro tyto dvě skupiny respondentů byly zvoleny dva typy polostrukturovaných rozhovorů.

Polostrukturované rozhovory v rámci této diplomové práce byly rozděleny na tři části. V první, úvodní části rozhovoru proběhlo představení výzkumníka a účelu rozhovoru. Dále

¹⁰⁷ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4., str. 182

¹⁰⁸ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

¹⁰⁹ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4., str.160

proběhlo ujištění o anonymitě. Následovala část s hlavními otázkami rozhovoru a poslední část s otázkou ukončovací.

K rozhovoru s pedagogickými pracovníky bylo využito celkem sedm otevřených otázek ve znění:

1. Jak probíhala běžná vyučovací hodina v rámci prezenční výuky?
2. Jak byla poskytována individualizace výuky žáka s PAS v rámci prezenční výuky?
3. Jaká byla reakce žáka na první hodinu distanční (online) výuky?
4. Jak pokračuje distanční výuka? Jaké změny jste musel/a zavést?
5. Jakou formu má distanční výuka žáka s PAS, kterého vyučujete?
6. Jak je poskytována individualizace výuky žáka s PAS v rámci distanční výuky?
7. Co dalšího by mohlo, dle Vašeho názoru, pomoci ve zefektivnění distanční výuky žáka s PAS?

K rozhovoru s rodiči žáků s PAS bylo využito následujících sedm otevřených otázek:

1. Jak Váš syn/Vaše dcera zvládal/a výuku v době prezenční výuky?
2. Jaká byla poskytována individualizace výuky Vašeho syna/Vaší dcery v době prezenční výuky?
3. Jak Váš syn/Vaše dcera reagovala na první hodinu distanční výuky?
4. Připravil/a jste Vašeho syna/Vaší dceru na změny v rámci distanční výuky? Jak?
5. Jak pokračuje distanční výuka Vašeho syna/Vaší dcery v současné době?
6. Jaká je spolupráce se školou v době distanční výuky? (nabídnuté možnosti)
7. Co dalšího by dle Vašeho názoru mohlo pomoci k zefektivnění distanční výuky Vašeho syna/Vaší dcery?

4.5 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno v prvních třech měsících roku 2021, v období povinné distanční výuky z důvodu probíhající epidemie onemocnění COVID-19.

Výzkumný soubor

Stanovení výzkumného souboru proběhlo metodou prostého záměrného výběru, který se uplatňuje „zejména v případech, kdy se nejedná o příliš velký potřebný výběrový soubor a osoby náležející do základního souboru jsou poměrně snadno dostupné.“¹¹⁰ Účastníci výzkumu v rámci záměrného výběru mají splňovat určitá kritéria výběru. Pro účely vypracování výzkumu této diplomové práce byly předem stanoveny dvě kritéria výběru:

- přímá participace na vzdělávání žáka v základní škole, kterému byla zároveň diagnostikována porucha autistického spektra
- rodič žáka, kterému byla diagnostikována porucha autistického spektra a zároveň se vzdělává v rámci povinné základní docházky

Výzkumný soubor obsahoval celkem devět respondentů z různých škol a různých obcí. Jednalo se o pět pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na základním vzdělávání žáka s PAS. Druhá část respondentů byli čtyři rodiče žáků s PAS, kteří se vzdělávají v základní škole. Jeden rodič žáka na poslední chvíli rozhovor neposkytl.

V rámci výzkumu byly rozhovory s respondenty uskutečněny pomocí online schůzek a v jednom případě telefonicky. Respondenti byli v úvodu rozhovoru ujištěni, že se jedná o anonymní rozhovor, který slouží výhradně k vypracování praktické části diplomové práce na téma Individualizovaná podpora žáků s PAS v období základní školní docházky.

	Věk	Typ školy	Diagnóza	Rozhovor poskytl/a	
Albert	žák 12 let	ZŠ	dětský autismus	učitelka Alberta	matka Alberta
Marie	žákyně 7 let	ZŠ speciální	nízkofunkční autismus	učitelka Marie	-
František	žák 8 let	ZŠ	atypický autismus	asistentka pedagoga Františka	otec Františka

¹¹⁰ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4., str. 136

Johan	žák 12 let	ZŠ speciální	dětský autismus	asistentka pedagoga Johana	matka Johana
Aleš	žák 14 let	ZŠ	atypický autismus	asistent pedagoga Aleše	matka Aleše

Tabulka č. 3 Respondenti

Rozhovory s pedagogickými pracovníky i s rodiči žáků s PAS byly zaznamenávány do předem připraveného záznamového archu a následně analyzovány metodou kódování. Získané kódy jsou zaznamenány do tabulky č. 4 a tabulky č. 5 viz níže. Rozhovory nebyly nahrávány a neprošly procesem transkripce, a to především za účelem získání důvěry u respondentů. Strukturované záznamové archy jsou uvedeny v příloze diplomové práce.

Pedagogičtí pracovníci						
	Albert	Marie	František	Johan	Aleš	CELKEM
Běžná délka vyučovací hodiny	ANO	NE	ANO	NE	ANO	3
Bloky	NE	ANO	NE	ANO	NE	2
Rituály	NE	ANO	X	X	ANO	2
Běžné hodnocení	ANO	NE	ANO	NE	ANO	3
Slovní hodnocení	NE	ANO	NE	ANO	NE	2

TEACCH program	NE	NE	NE	NE	NE	0
Strukturované učení	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5
Komunikační strategie	NE	ANO	NE	ANO	NE	2
Organizace času a režimu	X	ANO	ANO	ANO	ANO	4
Další pracovní místo, úprava zasedacího pořádku	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5
Strukturalizace výuky	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5
Spolupráce s rodinou	ANO	ANO	ANO	ANNO	ANO	5
Doplňkové aktivity (terapie)	NE	ANO	NE	ANO	NE	2
Nácvik sebeobslužných činností	ANO	ANO	NE	X	ANO	3
Nácvik sociálního chování	ANO	ANO	ANO	X	ANO	4
Posilování zrakové a sluchové percepce	NE	ANO	NE	X	X	1
Pomůcky	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5
Piktogramy, karty	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5

Asistent pedagoga	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5
Podpůrné opatření	ANO (4.st.)	ANO (5.st.)	ANO (3. st.)	ANO (4.tst.)	ANO (4.st.)	5
Příprava na distanční výuku	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5
Distanční výuka online formou	NE	NE	ANO	NE	ANO	2
Vyzvedávání úkolů	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	4
Zapůjčení pomůcek	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5
Individuální konzultace	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5
Rozdíl v individualizaci výuky při distanční výuce	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5
Individualizace výuky v rámci distanční výuky	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	5

Tabulka č. 4 Rozhovory s pedagogickými pracovníky

Rodiče						
	Albert	Marie	František	Johan	Aleš	CELKEM
Materiální příprava na distanční výuku	NE	X	ANO	NE	ANO	2
Ústní příprava na distanční výuku	ANO	X	ANO	ANO	ANO	4
Online hodiny	NE	X	ANO	NE	ANO	2
Zadané úkoly	ANO	X	ANO	ANO	NE	3
Individuální konzultace	ANO	X	ANO	ANO	ANO	4
Vzdělává rodič	ANO	X	NE	NE	NE	1
Porozuměl/a smyslu distanční výuky	NE	X	NE	NE	ANO	1
Výborná spolupráce se školou	ANO	X	ANO	ANO	ANO	4
Dobrá spolupráce se školou	X	X	X	X	X	0
Nedostatečná spolupráce se školou	X	X	X	X	X	0

Tabulka č. 5 Rozhovory s rodiči

4.6 Interpretace zjištěných dat

V následující kapitole budou popsány a shrnuty údaje získané z rozhovorů. Jedná se o údaje týkající se vzdělávání žáků v rámci prezenční výuky a následných změn spojených se zavedením povinné distanční výuky.

Z důvodu zachování anonymity jsou uváděna smyšlená jména a není uváděn název žádné základní školy.

Albert

Albertovi bylo v době výzkumu 10 let a byl žákem 4. ročníku základní školy ve velkém městě. Ve věku 3 let mu byl diagnostikován dětský autismus. Albert v rámci inkluzivního vzdělávání dochází do běžné třídy ZŠ.

Klasická vyučovací hodina v rámci prezenční výuky probíhala v běžné délce 45 minut a Albert se vzdělává společně s ostatními spolužáky, je mu však k dispozici asistent pedagoga. V případě potřeby je během hodiny Albertovi umožňováno využití relaxačního koberce nebo návštěva terapeutické místnosti. „Když je Albert unavený nebo se mu nechce pracovat tak se jdeme projít na chodbu nebo zajdeme na poradnu, kde si chvíli pohraje a pak se vrátíme do třídy.“ Albert v rámci hodiny tak využívá občasných přestávek. Vzhledem k Albertově diagnóze mu byl stanoven čtvrtý stupeň podpůrných opatření a s tím související individualizace výuky. Metody vzdělávání Alberta nesou prvky strukturovaného učení. Albertovi je ve vzdělávání nápomocné také přesné dodržování rozvrhu hodin a stanoveného režimu. „Pokud chybí nějaký učitel, tak to Albertovi vysvětluji já nebo jeho matka dopředu. Špatně nese, když přijde najednou někdo jiný.“ Albertovi je k dispozici vlastní pracovní místo a s tím spojená úprava zasedacího pořádku. Albert sedí v poslední lavici a paní asistentka je mu vždy nablízku, ale nesedí s ním v jedné lavici. Albertovi při komunikaci vyhovuje občasné využívání piktogramů, především v situacích, kdy je rozrušen. Pokud je dobře naladěný velmi dobře verbálně komunikuje. Hodnocení Alberta je běžné.

Albert během první hodiny, která probíhala v online prostředí (MS Teams) nepochopil, že se jedná o vyučování. Během hodiny se nedokázal soustředit, spíše se předváděl a vše komentoval. Paní asistentka uvedla: „Albert nepochopil, že se musí učit, když není ve škole.“

Matka Alberta uvedla, že byl z první online hodiny nadšený. Měl radost, že vidí spolužáky. „Musel jim předvést všechny hračky.“ Albert se nedovedl soustředit, nechápal, proč by se měl učit, když je doma. Matka Alberta na první hodinu distanční výuky pečlivě připravovala, ale nemělo to žádný efekt.

Z výše uvedených důvodu nebylo možné Alberta přihlašovat na online hodiny. Distanční vzdělávání tedy probíhá tak, že zadané úkoly plní společně s matkou doma a odevzdávají každý týden třídní učitelce k hodnocení. „Posíláme vypracované úkoly emailem paní učitelce a ta nám posílá opravené zpět. Také si telefonujeme, pokud si s něčím nevím rady.“ Albert dochází jednou týdně na individuální konzultace s asistentkou pedagoga. „Albert na tyto konzultace chodí rád.“ Albert také dochází na konzultace ke speciální pedagožce, kde probíhá především nácvik sebeobslužných činností a sociálního chování. Albertovi při distanční výuce pomáhá především názornost a manuální činnost. „Albert se během distanční výuky naučil míchat beton u sousedů, chodíme hodně do lesa, který máme za barákem.“

Matka uvedla, že spolupráce mezi rodinou a školou je výborná a výsledné vzdělávání v rámci distanční výuky stojí domluvě a vzájemnému vycházení si vstříc. Matka také uvedla, že pro zefektivnění distanční výuky by jí pomohlo, kdyby nemusela pracovat a mohla se věnovat pouze vzdělávání Alberta. „Albert je rád doma, může běhat venku, ale oblíbil si teď téma pravěku, tak dopodrobna studujeme pravěk.“

Marie

Marie v době výzkumu docházela do první třídy základní školy speciální ve středně velkém městě, v té době jí bylo 7 let. Marii byl diagnostikován nízkofunkční autismus a těžká mentální retardace. Vzdělávání Marie probíhá ve speciální třídě společně s dalšími čtyřmi žáky s různými poruchami autistického spektra.

Výuka ve výše zmiňované třídě je strukturovaná do bloků. Tyto bloky obvykle trvají 10 – 20 minut, déle se nedokáže soustředit. „Ráno začínáme těmi spíše složitějšími věcmi, to se ještě dovedou soustředit.“ V ranních hodinách probíhá výuka základních předmětů, následuje svačina a poté spíše relaxační nebo odpočinkové činnosti (výtvarná výchova, čtení

pohádek apod.). Dodržování tohoto režimu je pro Marii důležité. Vzdělávání Marie probíhá metodou Strukturovaného učení a využívá také komunikační strategii VOKS. „Vše musím připravovat na téměř každou minutu, je to náročné, ale jsme ve třídě tři pedagogové a pomáháme si.“ Je nezbytné, aby před každou změnou byl Marii vysvětleno, co bude následovat.

Marii je ve třídě k dispozici asistent pedagoga. Vzhledem ke stanovené diagnóze jsou Marii poskytována podpůrná opatření v pátém stupni. Vzdělávání Marie by nebylo možné bez úzké spolupráce s rodinou, ale i dalšími odborníky. „S otcem Marie si pravidelně telefonujeme, teď během distančky prakticky každý den.“

Marii je poskytována speciálně pedagogická podpora především v rozvoji sociálního a sebeobslužného chování a v posilování sluchové a zrakové percepce. Hodnocení probíhá slovní formou „hodnotím slovně a využívám i samolepky a v současné situaci taky smajlíky.“ Marie pracuje v upraveném pracovním prostředí, které respektuje její individuální potřeby.

Vzhledem k Mariině diagnóze není možné distanční výuku provozovat online formou. Marie nereagovala na svou učitelku na obrazovce ani nepochopila, proč by se měla učit. „Marie nerozuměla, vůbec nechápala, že jsem na druhé straně jejího tabletu.“ Pro povinnou distanční výuku bylo nezbytné zavést důkladné proškolení rodičů. „Proškolili jsme si rodiče, kdyby nastala zase situace, že bude škola zavřena.“ Škola také rodině zapůjčila notebook a tablet s programem pro komunikaci. Učitelé využívají speciální programy, kam učitelé udávají zadání a žáci mohou rovnou vyplnit. Díky těmto programům může probíhat distanční výuka.

Marii i její rodině jsou poskytovány individuální konzultace ve škole a také konzultace telefonické. Paní učitelka Marie uvedla, že ke zefektivnění distanční výuky by jí pomohla především lepší IT průprava. „Už nejsem nejmladší a ta technika mi dělá problém. Už jsem se tedy zlepšila, ale mohlo by to být ještě lepší.“

Rodiče Marie si rozmysleli účast ve výzkumu bez udání důvodu, a proto příběh Marie vychází pouze z rozhovoru s pedagogem.

František

František se vzdělává v běžné základní škole ve středně velkém okresním městě. V době výzkumu bylo Františkovi 7 let a docházel do prvního ročníku. Františkovi byl ve třetím roce věku diagnostikován atypický autismus.

Výuka Františka probíhá v běžné délce vyučovací hodiny, tedy 45 minut. Františkovi je k dispozici paní asistentka pedagoga a je mu tím umožněno se vzdělávat v běžné základní škole v rámci inkluze. Spolupráce s asistentkou pedagoga spočívá především v podpoře Františka z důvodu nízké motivace a koncentrace k učení. „Sedím vedle Františka, pokud něčemu nerozumí, tak mu to dovysvětlím a ukážu ho, protože často odvrací pozornost.“ Vzhledem k Františkově diagnóze mu byl stanoven třetí stupeň podpůrných opatření. Metody vzdělávání jsou stejné. František vyžaduje strukturované zadávání práce a následně také postupně práci vypracovává. Organizován je Františkovi také čas a je možné využití častějších přestávek během vyučovací hodiny. „František využívá samostatný tablet, mívá zkrácenou práci a upravené pracovní listy.“ Paní asistentka pedagoga v rozhovoru uvedla, že je také nutné dodržovat stanovený rozvrh hodin a celkový režim dne. Nutná je také pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva. František má ve třídě stanovené své místo, které je neměnné. Františkovi při výuce pomáhá využívání piktogramů a také využívá karty vzorců chování. K dispozici je mu také tablet, který využívají především, pokud je František rozrušen, nebo jako odměnu v rámci pozitivní motivace. Otec Františka v rozhovoru zmínil, že bylo nutné přeorganizovat Františkov pokoj tak, aby pracovní místo doma, odpovídalo pracovnímu místu ve škole. „přeorganizovali jsme pracovní stůl v jeho dětském pokoji na školní stůl.“ Rodina dodržuje stejný režim dne a Františkovi připravují i svačinu.

Reakce Františka na první online hodinu byla taková, že neporozuměl, proč se má učit online formou. Při první hodině František také vyrušoval a později se začal i nudit. „V první hodině si František neuvědomoval, že se jedná o vyučování. Takže bylo třeba nejprve seznámit s hračkami a panáčkami a poté přišlo na řadu vyučování.“ Po vysvětlení, které proběhlo jak v rodině, tak s asistentkou pedagoga, je František s dopomocí schopen se v rámci distanční výuky vzdělávat. František absolvuje online vyučování se svou učitelkou a poté probíhá

individuální konzultace s asistentkou, je nezbytné s Františkem probrané učivo opakovat. Asistentka pedagoga při konzultacích využívá doplnění učiva pomocí obrázků nebo her.

Na otázku, co by mohlo distanční výuku zefektivnit, asistentka pedagoga odpověděla: „Nevím, nejlepší by bylo, kdyby šel do školy.“

Otec v rozhovoru uvedl, že spolupráce se školou je na dobré úrovni. „Zpočátku to byl spíš chaos, pak přišla nabídka individuálních konzultací s asistentkou pedagoga a vše si sedlo.“ Otec na poslední otázku týkající se zefektivnění výuky odpověděl, že by si spíše přál, aby se syn mohl vrátit do školy, kde ho to baví.

Johan

Johan je chlapec, kterému byl diagnostikován dětský autismus. Johan dochází do základní školy speciální ve velkém městě, kde se vzdělává společně s dalšími žáky s poruchami autistického spektra. Johanovi bylo v době výzkumu 12 let.

Výuka je ve škole, kam Johan dochází, strukturována do bloků. „Vyučování máme v takových blocích, které střídáme podle toho, jak se ten den Johan a jeho spolužáci zrovna cítí.“ Tyto bloky mají různou dobu trvání, vše je závislé na míře koncentrace a motivace. Johan vyžaduje dodržování každodenního stejného režimu. V ranních hodinách se vyučují základní předměty, následuje svačina a po svačině probíhá výuka venku na zahradě nebo jiná, především relaxační činnost. Johan společně se svými spolužáky dodržují pravidlo ranního kruhu, kde si zopakují, jaký je den, měsíc, rok a roční období a také to, jak se každý cítí. Vzdělávání Johana probíhá metodou strukturovaného učení a každý den má připravenou práci v označeném boxu. Ke komunikaci využívají společně s asistentkou pedagoga Makaton. Pracovní místo Johana je také strukturováno a je od ostatních spolužáků odděleno zástěnou. Vzhledem k Johanově diagnóze mu byl přiznán čtvrtý stupeň podpůrných opatření. Při výuce Johan využívá také piktogramy a obrázky. Asistentka pedagoga v rozhovoru uvedla, že „obrázek má větší moc než moje slovo.“ Pokud se Johan necítí dobře, je mu ve třídě k dispozici stimulační koberec a další relaxační pomůcky (míče, vaky, ...). Hodnocení má formu slovní. „Hodnotíme slovně, to spíš slouží rodičům, a tak během vyučování využívám i samolepky a razítka, abych ho trošku víc motivovala.“

Johanovu reakci na první hodinu online výuky není možné popsat, protože škola online hodiny nezavedla. „Výuku jsme po předchozích zkušenostech ani nezkoušeli. S našima dětma to prostě nejde.“ Distanční vzdělávání Johana tedy probíhá formou vyzvedávání zadaných úkolů a jejich plnění doma. Zadaná práce má stejnou strukturu, jako když Johan dochází do školy. „Každý týden Johanovi nachystám box, kde jsou různé úkoly.“ Škola dále poskytuje individuální konzultace rodičům i Johanovi. Je také možné do školy docházet na konzultaci s asistentkou pedagoga, což Johan využívá. Vyučování je doplněno vzdělávacími videi, které natáčí učitelé a publikují na sociálních sítích. „Natáčíme videa, který ty děti moc baví. Rodiče mi volají, že na nějaký video kouká třeba hodinu dokola. To mě těší, je vidět, že je to baví.“ Johanovi byly také zapůjčeny domů speciální a relaxační pomůcky. Matka Johana v rozhovoru uvedla, že Johan měl radost, když mu vysvětlovala, že se nebude chodit do školy. „Je totiž trochu líný se učit.“ dodala. K poslední otázce, která se týkala zefektivnění výuky matka dodala, že by si přála „aby Johan mohl chodit do školy, kde se mu mohou věnovat odborníci.“

Aleš

Aleš byl v době výzkumu žákem druhého stupně běžné základní školy ve velkém městě. Aleš do této školy dochází v rámci integrace již od prvního ročníku. Aleš se vzdělává v běžné třídě společně se svými spolužáky a k dispozici je mu také asistent pedagoga. Alešovi je 14 let a na základě diagnózy atypického autismu mu byla stanovena podpůrná opatření ve čtvrtém stupni.

Výuka v Alešově třídě je strukturována do běžných vyučovacích hodin o délce 45 minut. Alešovi je umožňováno využívání častějších přestávek především z důvodu nižší schopnosti koncentrace a pozornosti. „Alešovi musím každý den vysvětlit, proč je musí odnést žákovskou knížku na stůl a proč je třeba zrovna matika“ Metody vzdělávání Aleše nesou prvky strukturovaného učení. Pro Aleše je také důležité řádné dodržování rozvrhu i režimu dne. Pokud dojde k odchylce, nebojí se upozornit i vyučujícího. „On taky všem tyká.“ Aleš má ve třídě stanoveno své místo a s tím je také spojena nutná úprava zasedacího pořádku. V případě potřeby je Alešovi ve třídě k dispozici relaxační koutek. Alešova verbální

komunikace je na dobré úrovni, neverbální komunikace a oční kontakt mu však dělají mírné potíže. Matka uvedla: „je potřeba Alešovu autistickou řeč překládat do té naší.“

Aleš si distanční výuku velmi oblíbil a dle slov pana asistenta pedagoga mu i vyhovuje. „Byl ve svém prostředí, přestávky mohl skákat na trampolíně a hodiny jsou lehce kratší. To pro něj znamenalo udržet pozornost po dobu výkladu.“ Jako problém uvedl, že Aleš dovede velmi dobře ovládat PC a občas tím narušuje výuku. Aleš se pravidelně přihlašuje k distanční výuce a svědomitě plní i zadané úkoly. Alešovi je během online výuky k dispozici asistent pedagoga. „Snažíme se vyrovnat ostatním žákům, jak v učivu, tak v běžném životě.“ Aleš jednou týdně dochází do školy na individuální předmět speciálně pedagogická péče, kde se mu věnuje speciální pedagog. Alešovi v rámci distanční výuky vyhovuje dodržování předem stanovených pravidel a využívání vizuální podpory formou obrázků a piktogramů.

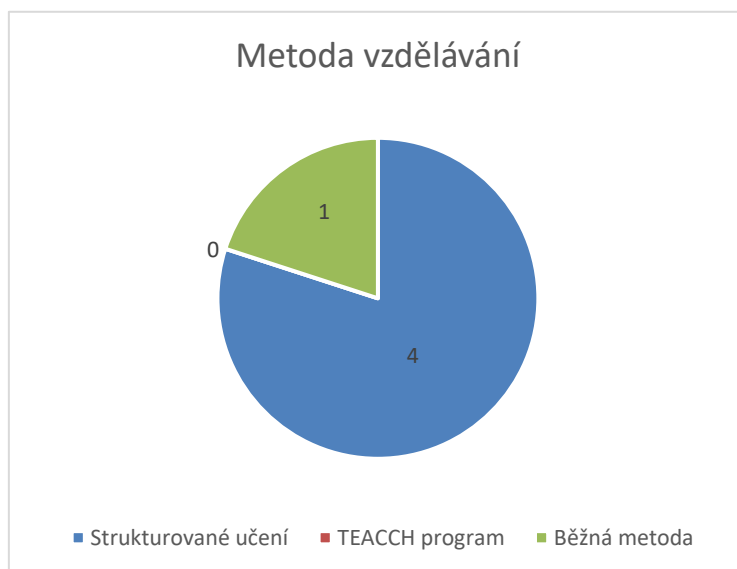
Alešovi i jeho rodině jsou poskytovány individuální konzultace, na které Aleš dochází společně s asistentem pedagoga. Alešovi byl školou zapůjčen domů tablet se speciálními vzdělávacími programy a také relaxační pomůcky. Matka spoluprací se školou hodnotila velmi kladně. Byly jí nabídnuty i jiné možnosti distančního vzdělávání, které však odmítla z důvodu zvládnutí výuky v online prostředí. Matka Aleše se k zefektivnění distanční výuky vyjádřila: „To nevím, ale věřím, že učitelé již pro Aleše nemohou udělat více.“

4.7 Vyhodnocení výzkumných otázek

V rámci výzkumného šetření byly formulovány tři výzkumné otázky. Na základě dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy a rodiči žáků budou výzkumné otázky níže zodpovězeny.

1. Jaké formy individualizované podpory byly žákům s PAS poskytovány v době prezenční výuky?

Formy individualizované podpory žákům s PAS v rámci prezenční výuky byly nejčastěji pedagogickými pracovníky uváděny úpravy v metodách vzdělávání. Nejčastější zmiňovanou metodou bylo strukturované učení. Zmiňované bylo také využívání komunikační strategie, a to pomocí metody VOKS a Makatonu. Individualizovaná podpora dále, dle odpovědí respondentů, spočívala v organizaci času a režimu, stálého pracovního místa a také v úpravě prostředí. Z hlediska pomůcek respondenti uvedli využívání piktogramů a obrázků.

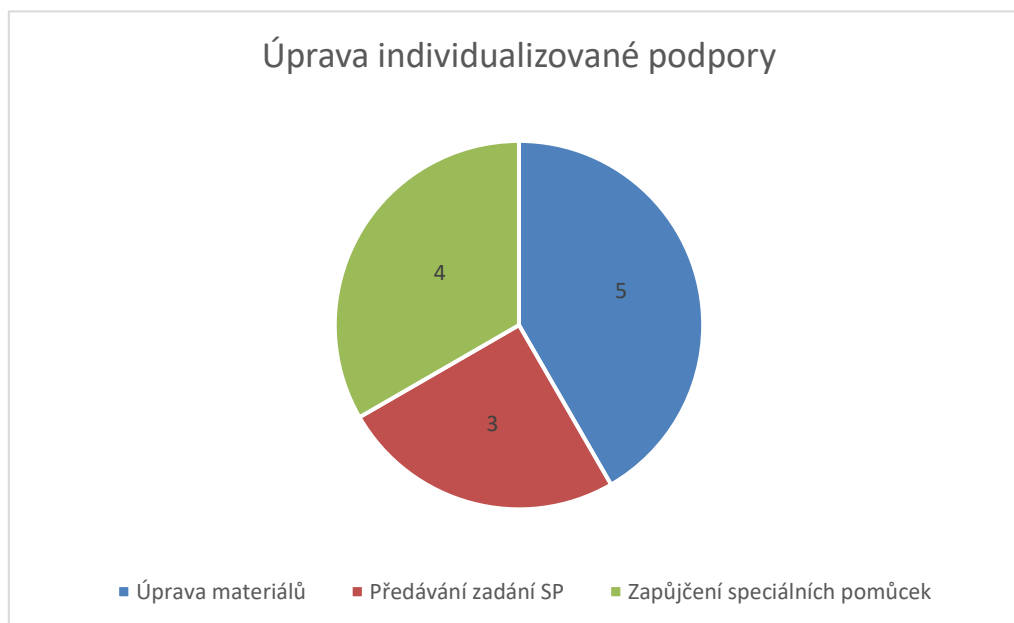


Graf č. 1 Metoda vzdělávání

2. Jaká proběhla úprava individualizované podpory ve vzdělávání žáka s PAS v důsledku povinné distanční výuky?

Ze získaných dat vyplynulo, že poskytovaná individuální podpora ve vzdělávání žáka s PAS v důsledku distanční výuky, probíhá v menší míře nežli v rámci běžné prezenční výuky. Pedagogičtí pracovníci museli nejčastěji zavést změny v úpravě materiálů potřebných ke vzdělávání: přepracování do online podoby a také zprostředkování předávání zadání samostatné práce k samostudiu či zapůjčení speciálních pomůcek, protože velká část dotazovaných nezvládá výuku v rámci online výuky. Individualizovaná podpora v rámci distančního vzdělávání žáků s PAS spočívá především v úzké spolupráci s rodinou žáka, v individuálních konzultacích, kam dochází většina dotazovaných.

Rodiče žáků nejčastěji uváděli především úpravy v rámci režimu dne a rozvrhu, dále pak úpravy pracovního místa.



Graf č. 2 Úprava individualizované podpory

3. Má míra úprav individualizované podpory ve vzdělávání žáků s PAS v důsledku povinné distanční výuky souvislost s nutností vyšší podpory rodičů při distančním vzdělávání?

V rozhovoru rodiče nejčastěji uváděli, že je velmi náročné vzdělávat své dítě s poruchou autistického spektra a je pro ně velmi důležité, aby jejich děti vzdělávali proškolení odborníci, kteří individualizovanou podporu dovedou poskytovat na profesionální úrovni. Vyšší podpora rodičů při distančním vzdělávání je dle odpovědí zcela patrná. Všichni respondenti – rodiče uvedli, že si velmi přejí, aby se děti mohly vrátit k běžné prezenční výuce.

5 Shrnutí hlavních poznatků a diskuse

Hlavní téma této diplomové práce, tedy Individualizovaná podpora žáků s PAS, má velmi dobré zakotvení v literatuře, a proto nebyl problém se sepsáním teoretické části této práce.

Praktická část diplomové práce, vzhledem k tématu samotné individualizace a podpory žáků, by se těžko zpracovávala na základě kvantitativního výzkumu a z toho důvodu byl zvolen výzkum kvalitativní. Jako výzkumná metoda byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který se s přihlédnutím právě na specifika problematiky individuality žáků s PAS zdál být nejvhodnější. Díky polostrukturovanému rozhovoru bylo možné od respondentů získat potřebná data, která se u žáků s poruchami autistického spektra mohou velmi lišit z důvodu různorodosti a rozmanitosti vlastností a celkových charakteristik každého jedince.

Kvalitativní výzkum byl zvolen také s přihlédnutím na výzkumný vzorek, který byl menší, avšak bylo dosaženo velmi podrobných informací o každém účastníkovi výzkumu. Dotazování rodiče a pedagogové, kteří se přímo podílejí na výchově a vzdělávání žáků s PAS a zapojují se tak do přímé individualizované podpory, se do výzkumu zapojili dobrovolně a nenastaly ani žádné zásadní komplikace v průběhu výzkumu. Pouze v jednom případě odřekla matka žákyně příslibenou účast na výzkumu bez udání důvodu. Celkem bylo osloveno pět rodičů a pět pedagogů. Od každého žáka s PAS byl tedy do výzkumu přinesen pohled z rodinného prostředí a pohled z prostředí školního. Z výsledků výzkumu, mimo jiné, vyplynulo, že je pro individualizovanou podporu nezbytná spolupráce mezi rodinou a školou.

Respondenti v rámci výzkumu uvedli poznatky, že kterých bylo vyvozeno, že nejběžnější metodou výuky jedinců s poruchami autistického spektra v období školní docházky je strukturované učení. To potvrzuje také tvrzení Adamuse „strukturované učení je považováno za jednu z efektivních vzdělávacích metodik, která lidem s autismem vyhovuje“.¹¹¹ A potvrzuje také Krajňáková „metoda strukturovaného učení je nejefektivnější způsob práce

¹¹¹ ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 113

s autistickými dětmi z hlediska metodiky. “¹¹² Z rozhovorů vyplývá, že se všichni respondenti s metodu strukturovaného učení v rámci individualizace výuky setkávají.

V rámci výzkumu bylo také dosaženo zjištění, že individualizovaná podpora spočívá především v úzké spolupráci s rodinou žáka. Toto zjištění je také potvrzeno v publikaci Adamuse, kde se uvádí, že „opatrenie spočíva v účinnej spolupráci medzi rodinou a školou, ktorá je postavena na rovnakom vzájomnom vzťahu oboch partnerov a vzájomnom vymieňaní skúseností.“¹¹³

Výzkum byl zaměřen především na změny v individualizované podpoře, které nastaly vzhledem k epidemii onemocnění COVID-19. Jednalo se tedy o téma, které je v současné době velmi aktuální a probádané jen v malé míře.

Náročný byl proces samotného zpracování a interpretace získaných dat od dotazovaných. Vzhledem k otevřeným otázkám, individualitě a rozmanitosti každého žáka s poruchou autistického spektra, byly odpovědi dotazovaných zapisovány do předem připravených záznamových archů a dále analyzovány díky metodě kódování. Díky těmto záznamovým archům se podařilo předejít zdlouhavému procesu transkripce získaných údajů.

Výzkum v této diplomové práci nezkoumá individualizovanou podporu žáků s PAS do podrobností, nabízí spíše zajímavý vhled do problematiky.

112 KRAJŇÁKOVÁ, Darina. *Specifika práce s dětmi s poruchami autistického spektra ve školní družině*. České Budějovice, 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích., str. 74

113 ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8., str. 148

Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na problematiku individualizované podpory žáků s PAS v období základní školní docházky. Toto uvedené téma bylo nejprve popsáno teoreticky. Diplomová práce nabízí vhled a utříděné poznatky v problematice poruch autistického spektra, vybraných principů a metod ve vzdělávání žáků s PAS a podpůrných opatření. Teoreticky byly popsány druhy poruch autistického spektra - dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom a také dezintegrační porucha v dětství. Jako principy a metody ve vzdělávání žáků s PAS byly vybrány a popsány ty nejběžněji využívané, a to strukturované učení, TEACCH program a popsány byly také vybrané komunikační strategie. Teoretická část se zaměřuje i na objasnění problematiky podpůrných opatření v rámci vzdělávání žáků s PAS.

Praktická část této diplomové práce se podrobněji zabývá samotnou individualizovanou podporou žáků s PAS, a to především v rámci nastalé epidemiologické situace, která souvisí s epidemií onemocnění COVID-19 a zavedením povinné distanční výuky na základních školách. Cílem praktické části bylo popsání problematiky vzdělávání žáků s poruchami PAS v období základní školní docházky, především pak v již zmíněném období povinné distanční výuky.

První výzkumná otázka byla zodpovězena a díky tomu bylo dosaženo zjištění, že nejčastější forma individualizované podpory spočívá v úpravě metody vzdělávání. Mezi nejčastější metodou ve vzdělávání respondenti uvedli metodu strukturovaného učení.

V rámci druhé výzkumné otázky bylo dosaženo zjištění, že v důsledku povinné distanční výuky se podpora zaměřuje především na kvalitní spolupráci mezi školou a rodinou a na poskytování individuálních konzultací. Druhá výzkumná otázka byla zodpovězena a v rámci výzkumného šetření bylo dosaženo poznatku, že distanční výuka spíše negativně ovlivňuje formy individualizované podpory, a to hlavně z důvodu nemožnosti žáků docházet do školy, kde je jim primárně tato podpora poskytována.

Třetí výzkumná otázka se zabývala rodiči a nutností úprav podpory, kterou svým dětem s PAS poskytují právě oni. Z šetření vyplynulo, že podpora vlastního dítěte ve vzdělávání je

pro ně velmi náročná a jedná se o podporu, která musí být poskytována ve velmi vysoké míře.

Stanovené cíle teoretické i praktické části byly splněny a díky dosaženým zjištěním byl vyvozen závěr, že distanční výuka nemá kladný vliv na individualizovanou podporu ve vzdělávání žáků s PAS v období základní docházky.

Seznam použité literatury

ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6.,

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-498-4.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

KRAJŇÁKOVÁ, Darina. *Specifika práce s dětmi s poruchami autistického spektra ve školní družině*. České Budějovice, 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MRÁZKOVÁ, Jana a Anna KUCHARSKÁ. *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav

pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-032-9.

NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 2., upr. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3.

OPEKAROVÁ, Olga, ŠEDIVÁ, Zoja. *Psychologická diagnostika u žáků s poruchami autistického spektra ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-16-X.

ROTH, I., BARSON, Ch., et al. 2010, LAWSON, W. 2008, HOWLIN, P. 2005. Cit. podle BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6.

SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ, přeložil Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.

Internetové zdroje

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum v pedagogice* [online]., 1-13 [cit. 2021-04-11]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/profile/Jan-](https://www.researchgate.net/profile/Jan-Hendl/publication/267848497_KVALITATIVNI_VYZKUM_V_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf)

[Hendl/publication/267848497_KVALITATIVNI_VYZKUM_V_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jan-Hendl/publication/267848497_KVALITATIVNI_VYZKUM_V_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf)

Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., [online]. In: s. 1-9 [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=90992&view=10466>

Mezinárodní klasifikace nemocí: MKN-10 2021 [online]. [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>

Mezinárodní klasifikace nemocí: MKN-10 2021 [online]. [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84.1>

Zákon 563/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

OŠLEJŠKOVÁ, Hana. *Poruchy autistického spektra: poruchy vyvíjejícího se mozku*. *Pediatric pro praxi* [online]. 2008, 9(2) [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2008/02/03.pdf>

Podpůrná opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2021-03-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Podpůrné opatření pedagogická intervence od 1. 1. 2021. *Inkluzivne.cz: Řízení a výuka v inkluzivní škole* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.inkluzivne.cz/33/podpurne-opatreni-pedagogicka-intervence-od-1-1-2021-uniqueidmRRWSbk196FNf8->

Vyhláška č. 27/2016 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 27/2016 Sb.: Příloha č.1. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#prilohy>

What is Makaton? Makaton [online]. [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: https://www.makaton.org/TMC/About_Makaton/What_is_Makaton/TMC/About_Makaton/What_is_Makaton.aspx?hkey=b275ea4d-55a9-40c3-8f10-a40f71f2395e

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

Změny ve vyhlášce "o inkluzi." *NPI ČR: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-verejna-sprava/2097-zmeny-ve-vyhlasce-o-inkluzi-nova-pravidla-pro-pedagogickou-intervenci>

Seznam příloh

Příloha 1 – Záznamový arch, rozhovor s pedagogem

Záznamový arch

ROZHOVOR S PEDAGOGEM

Osobní údaje					
pohlaví					
věk					
typ školy					
typ PAS					
1. Jak probíhala běžná vyučovací hodina v rámci prezenční výuky?					
DÉLKA	MÍSTO	RITUÁLY		POMŮCKY	
běžná délka vyučovací hodiny (45 min)	ve třídě společně s ostatními žáky	den, měsíc, rok, roční období		práce s asistentem pedagoga	
strukturováno na bloky	jiná místnost	rozvrh hodin		boxy, desky,	
kombinace	vlastní koutek	harmonogram dne		projektová výuka	
Jinak:					
2. Jaká byla poskytována individualizace výuky žáka s PAS v rámci prezenční výuky?					
	1.	2.	3.	4.	5.
stupeň podpůrného opatření					
metoda ve vzdělávání	Strukturované učení	TEACCH PROGRAM	komunikační strategie	jiná:	

organizace času a režimu	další pracovní místo, úprava zasedacího pořádku	snížený počet žáků ve třídě	
pravidelná kontrola osvojovaného učiva	strukturalizace výuky	jiná:	
INTERVENCE	POMŮCKY	ÚPRAVA OBSAHU	
spolupráce s rodinou	didaktické pomůcky	respektování specifik žáka	
doplňkové aktivity (terapie)	speciální didaktické pomůcky	úprava rozsahu (snížené výstupy)	
rozvoj specifických dovedností	kompenzační a reedukační pomůcky	rozložení učiva	
rozvoj jazykových kompetencí	jiné:	obohacování učiva	
posilování sluchové a zrakové percepce		jiné:	
nácvik sebeobslužných činností			
nácvik sociálního chování			
HODNOCENÍ	JINÉ FORMY PŘÍPRAVY	SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ PODPORA	
běžné		odlišné stravování	
Slovní		podávání medikace	
individuální		spolupráce s externími poskytovateli služeb	
ÚPRAVA PROSTŘEDÍ			
úprava pracovního prostředí			
oddělené místo přepážkou			
vlastní lavice			

3. Jaká byla reakce žáka na první hodinu distanční (online) výuky?				
líbilo se				
nelíbilo se				
neporozuměl				
nebylo možné				
ani jsme nezkoušeli				
jiná reakce:				
4. Jak pokračuje distanční výuka? Jaké změny jste musel/a zavést?				
změny:				
úprava materiálů		převedení do online podoby	zapůjčení pomůcek	žádné změny
Jiné:				
5. Jakou formu má distanční výuka žáka s PAS, kterého vyučujete?				
Online hodiny				
Zadaná práce je vyzvedávána				
Individuální konzultace				

Jiná forma:		
6. Jak je poskytována individualizace výuky žáka s PAS v rámci distanční výuky?		
Stejná jako při prezenční výuce		
Zapůjčení pomůcek domů		
Úprava obsahu vyučování		
Úprava hodnocení		
Jiná forma:		
7. Co dalšího by mohlo, dle Vašeho názoru, pomoci ve zefektivnění distanční výuky žáka s PAS?		

Příloha 2 – Záznamový arch, rozhovor s rodičem

Záznamový arch
ROZHOVOR S RODIČEM

Osobní údaje					
pohlaví					
věk					
typ školy					
typ PAS					
1. Jak Váš syn/Vaše dcera zvládal/a výuku v době prezenční výuky?					
výborně					
dobře					
s dopomocí					
S obtížemi					
nezvládal					
jinak:					
2. Jaká byla poskytována individualizace výuky Vašeho syna/Vaší dcery v době prezenční výuky?					
stupeň podpůrného opatření	1.	2.	3.	4.	5.
metoda ve vzdělávání	Strukturované učení	TEACCH PROGRAM	komunikační strategie	jiná:	
organizace času a režimu	další pracovní místo, úprava zasedacího pořádku		snížený počet žáků ve třídě		
pravidelná kontrola osvojovaného učiva	strukturalizace výuky		jiná:		
INTERVENCE	POMŮCKY		ÚPRAVA OBSAHU		
spolupráce s rodinou	didaktické pomůcky		respektování specifík žáka		
doplňkové aktivity (terapie)	speciální didaktické pomůcky		úprava rozsahu (snížené výstupy)		
rozvoj specifických dovedností	kompenzační a reedukační pomůcky		rozložení učiva		

rozvoj jazykových kompetencí	jiné:	obohacování učiva	
posilování sluchové a zrakové percepce		jiné:	
nácvik sebeobslužných činností			
nácvik sociálního chování			
HODNOCENÍ	JINÉ FORMY PŘÍPRAVY	SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ PODPORA	
běžné		odlišné stravování	
Slovní		podávání medikace	
individuální		spolupráce s externími poskytovateli služeb	
ÚPRAVA PROSTŘEDÍ			
úprava pracovního prostředí			
oddělené místo přepážkou			
vlastní lavice			
3. Jaká Váš syn/Vaše dcera reagovala na první hodinu distanční výuky?			
líbilo se			
nelíbilo se			
Neporozuměl			
nebylo možné			
ani jsme nezkoušeli			
jiná reakce:			
4. Připravil/a jste Vašeho syna/ Vaši dceru na změny v rámci distanční výuky? Jak?			
ANO		NE	
Jak:			

5. Jak pokračuje distanční výuka Vašeho syna/Vaší dcery v současné době?		
Online hodiny		
Zadaná práce je vyzvedávána		
Individuální konzultace		
Vzdělávám syna/dceru sám/a		
Máme doučovatele		
Jiná forma:		
6. Jaká je spolupráce se školou v době distanční výuky? (nabídnuté možnosti)		
Výborná		
Dobrá		
Dostatečná		
Nedostatečná		
Žádná		
Nabídnuté možnosti:		
7. Co dalšího by dle Vašeho názoru mohlo pomoci k zefektivnění distanční výuky Vašeho syna/Vaší dcery?		